

Max Walter—Ehrenheft.

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: Pädagogische Monatshefte.)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XVIII.

Oktober 1917.

Heft 8.

Max Walters Lebenslauf.

Max Walter wurde am 18. September 1857 zu Herischdorf in Schlesien geboren. Nach dem Tode seines Vaters, des Gutsbesitzers Ferdinand Walter, wurde der Knabe im grosselterlichen Hause in Rawitsch (Provinz Posen) erzogen und besuchte bis Ostern 1876 das dortige Realgymnasium. Er studierte darauf an den Universitäten Breslau, Berlin und Kiel neuere Sprachen, Geschichte und Geographie. Eine Unterbrechung erfuhren seine Studien durch das militärische Dienstjahr und einen einundeinhalbjährigen Aufenthalt in England und Frankreich. Im Juli 1883 bestand er die Staatsprüfung, worauf er an der Realschule in Kassel, später an dem Realgymnasium zu Wiesbaden als Lehrer tätig war. Im Jahre 1890 übernahm er die Leitung der Realschule zu Bockenheim. Nach vierjähriger Wirksamkeit wurde er Ostern 1894 als Direktor der „Musterschule“ nach Frankfurt a./M. berufen. Hier ist er seitdem mit grossem Erfolge tätig. Erfüllt von der hohen und verantwortlichen Aufgabe eines Lehrers und Führers hat er das ihm unterstellte Institut, das nach dem Plane des Realgymnasiums organisiert ist, zu einer wirklichen Musterschule ge-

macht, die in dem letzten Jahrzehnt vor dem Kriege zum Wallfahrtsort lernbegieriger Lehrer aus allen Teilen der Welt geworden war. Seine wissenschaftliche und literarische Tätigkeit ist vorzugsweise dem Reformunterricht in den neueren Sprachen sowie der Reformschule im allgemeinen gewidmet. Seine Ideen vertrat er in einer grossen Reihe von Besprechungen und Aufsätzen. Seine Vortragsreisen führten ihn nach fast allen Ländern des europäischen Kontinents. Sie brachten ihn auch im Jahre 1911 nach Amerika, wo er zunächst an der Columbia-Universität zu New York, dann aber auch an den grossen Universitäten des Landes, sowie in einzelnen Städten Vorlesungen über die Reformmethoden des Unterrichts in den modernen Sprachen hielt. Selten wohl ist es einem einzelnen vergönnt gewesen, die Resultate seiner Tätigkeit so unmittelbar beobachten zu können, wie Max Walter dies tun konnte.

Für das Jahr 1914–1915 war Direktor Walter wiederum an das Teachers College der Columbia-Universität berufen worden. Der unheilvolle Krieg machte diese Pläne zuschanden. Max Walter stellte seine Dienste seinem Vaterlande zur Verfügung, und er wurde, nachdem er vorher im Bahnschutzdienst verwendet worden war, als Hauptmann an die Spitze der II. Kompanie des Landsturmataillons Frankfurt am Main gestellt. Das furchtbare Völkerringen hat auch ihn schwer getroffen. Den zweiten seiner drei Söhne, die sämtlich im Felde stehen, musste er dahingeben. Er fiel als Flieger an der russischen Grenze. Max Walter selbst erkrankte unter den Mühsalen des Felddienstes. Den letzten Nachrichten zufolge war er in der Heimat als Rekonvaleszent auf Urlaub.

Nun, seitdem auch unser Land in den Krieg eingetreten ist, ist jede Verbindung mit Deutschland abgeschnitten. Vor unserem geistigen Auge aber steht der Jubilar — eine kraftvolle Persönlichkeit und doch überquellend von Herzensgüte, mit dem hingebenden Vertrauen eines Kindes und der unerschütterlichen Festigkeit des starken Mannes, selbstlos und ohne Falsch, begabt mit weitem Wissen und grossem Können. Diejenigen, die in seinen Bannkreis kamen, sind ihm fürs Leben ergeben. Ihrer aller Gedanken vereinen sich in dem Wunsche, dass ihm bald wieder die Tage des Sonnenscheins und des Glückes beschieden sein mögen. Möge es ihm vergönnt sein, noch lange seine berufliche Tätigkeit fortzusetzen, von der wir, wenn einmal wieder Frieden sein wird, noch grösseren Segen als je erhoffen. Sie soll dazu helfen, dass die schweren Risse, durch die die Völker getrennt sind, wieder geheilt werden, und dass wahrer Friede die, die sich jetzt feindlich und unverstanden gegenüberstehen, wieder vereint.

M. G.

Reminiscences of Max Walter.

I.

It was in the spring of 1911 that I learned of the approaching visit of Direktor Max Walter to Los Angeles, where I was then teacher in the Polytechnic High School. With keen anticipation we teachers of modern language looked forward to the approaching opportunity of hearing this renowned man speak on the subject of his specialty, namely, method in modern language teaching.

On the morning of Director Walter's arrival, I was fortunately delegated to meet him, and was instructed to look for a man of the size of Ex-President Taft, and wearing a pink carnation in his button-hole. But alas, the likening of the comfortably rounded structure of our jovial Direktor to the large proportions of Ex-President Taft was sadly misleading, and unfortunately, too, every man at the railway station on that balmy morning in Southern California was wearing a pink carnation. Consequently it was not until the following day that the reception committee of one found its way with chagrin to the newly arrived guest. However, the pleasure which I experienced from those few days of association with Direktor Walter, as we visited schools and swam in the surf of the Pacific, remains fresh in my mind. That the pleasure was soon to be eclipsed by the privilege of a year's association and discipleship I at that time by no means imagined. And if I persist in using the title Direktor thus long after it has been superseded by another of higher degree, it is because habit and association make that title alone seem natural to me.

It was in the early fall of the same year in far away Marburg that I next met Direktor Walter, where he was delivering a series of captivating lectures on language teaching. At the public banquet which marked the close of the Marburg Summer Session, Direktor Walter introduced me as the mascot whom he had brought from California. It was on this same occasion that Direktor Walter, who never missed opportunity for a joke, added to the audible merriment of the banqueters by ruthlessly disclosing the fact that, altho my wife and I had been endeavoring to pass ourselves off as sedate old married people, we were only at the beginning of our Flitterwochen. It was in this surprising fashion that I learned that it was to be my privilege to serve as exchange teacher in Direktor Walter's school in the beautiful city of Frankfurt am Main.

That year, spent in the Realgymnasium Musterschule, in close association with Direktor Walter and his charming family, and also at

the hospitable hearths of his splendid corps of teachers and other friends, will remain one of the richest in my memory. These people we not only came to admire, but also to love, and as I sit in my tent at Camp Fremont, awaiting the expected call to move eastward with the company to command which I have just been called from civilian life, it gives me a peculiar pleasure to say that the memory of our hospitable and beloved Frankfurt friends remains unchanged and indelible.

I had hoped to respond to the invitation to write on the subject; "Reminiscences of Max Walter." But the heavy responsibility to which I have been recently called demands every moment of thought and energy, and as the bugle sounds tattoo in the moonlight, the foremost thought and recollection of my friend Max Walter is this: he was a disciple of love and tireless worker for peace. Others have frequently referred to this fact. I emphasize it because I have heard the Direktor, day after day, seize each fresh opportunity in the class room and on the platform, to inculcate the ideal of international good will in the minds of his hearers. And as we in the tented city of Camp Fremont in remote California lay aside our uniforms for the night, I greet Direktor Walter and his large circle of friends. Altho we unswervingly and undividedly meet the call which the day makes upon us, may these threads of friendship remain unsevered, and where rudely broken, may they be soon reknit! And when the constructive peace has been attained, the coming of which we so eagerly strain to discern, let us give an emphasis which we have never given to that higher phase of our vocation, the teaching of the doctrine of international good will and brotherhood!

Clair H. Bell.

Camp Fremont, California, August 16, 1917.

II.

Wie mögen dem Sprachenmeister Walter wohl am 18. September die Ohren geklungen haben! Hüben und drüben ist seiner an seinem 60. Geburtstage gedacht worden, und an Ehrenbezeugungen aller Art wird es sicherlich nicht gefehlt haben. Walters Ruhm als Lehrer und Erzieher mehren zu wollen, hiesse Wasser in die See tragen: der ist in zwei Hemisphären fest begründet. Mich aber drängt es, der Persönlichkeit des hochverdienten Mannes den Tribut der Anerkennung und der Wertschätzung darzubringen. Walter wird es mir nicht übel vermerken, wenn ich ihn ohne weitere Höflichkeitsphrase und Titelangabe nenne; es ist inniger so.

Meine erste Begegnung mit ihm war eine verhältnismässig flüchtige; erst gelegentlich der denkwürdigen, vom Lehrerbunde veranstalteten Deutschlandfahrt lernte ich den trefflichen Menschen näher kennen und

lieben. Er hatte die übers Meer gekommene Schar von Jugendbildnern und deren Freunden schon vor ihrem Besuch in Frankfurt begrüßen wollen und war zu dem Behufe nach Köln gekommen: die Herzlichkeit selber. Dann aber in der alten Stadt am Main! In erster Reihe gebührt ihm Dank für das, was dort geboten wurde; er schien an alles gedacht, für alles gesorgt zu haben. Nicht oft ist eine Gesellschaft freundschaftlicher empfangen, würdiger bewillkommt und glänzender bewirtet worden. Die blumenbringenden Mädchen, die fahnentragenden Knaben, die kundigen dienstbereiten Männer und Frauen der einzelnen Festausschüsse gewährleisteten genussreiche und frohe Stunden. Aber hochgespannte Erwartungen wurden übertroffen. Die Darbietungen bei der Tafel im Palmgarten, die Ausflüge nach der Gerbermühle und dem Forsthaushaus dürften allen Teilnehmern unvergesslich sein. Und dann der Abschied!

Walter, mit einem staunenswerten Improvisationstalent begabt, schickte mir eine „beim Morgenkaffee auf dem Bahnhofe“ abgefasste Karte folgenden Inhalts:

So sind die trauten Festesstunden
Uns allzuschnell dahingeschwunden,
Doch bleibt zu unser aller Glück
Ein treu Erinnern stets zurück.
Wir all aus Nassau und aus Hessen,
Wir werden niemals Euch vergessen.
Und wenn Ihr Euch zum Abschied schart
Nach fröhlich abgeschlossener Fahrt,
So künden Fahnen, Tücherwehen
Den Wunsch nach frohem Wiedersehen,
Und weithin übers Meer erklingt
Der Ruf, der aus dem Herzen dringt:
„O, haltet fest mit Herz und Hand
Am alten, deutschen Vaterland,
Bewahrt ihm immerdar aufs neue
Die altbewährte deutsche Treue!“
Mit frohem Gruss schliesst diesen Psalter
In steter Freundschaft Euer *Walter*.

Noch einmal war ein Beisammensein mit dem begeisterten und zielbewussten Vertreter der „direkten Methode des Sprachunterrichts“ vorgesehen. Er hielt bei der Tagung in Berlin einen kurzen Vortrag und legte bei dem letzten gemeinschaftlichen Essen in Wannsee eine prächtige Probe seines Könnens ab, indem er mit den Anwesenden das Lied „Mein Schätzchen“ nach Text und Singweise einübte.

Am Bord des Dampfers „Grosser Kurfürst“, der die Reisegesellschaft wieder westwärts tragen sollte, fand sich als Abschiedsgruss und Liebeszeichen schliesslich, von Walter geschickt, folgende Depesche:

Lebt wohl, ihr lieben Freunde all,
Kehrt heim in froher Fahrt,
Im Herzen bleib der Widerhall
Von deutscher Sitt' und Art.
Vergesst uns nicht in weiter Fern',
Denkt oft an uns zurück;
Auch Euer denken wir so gern,
Heil Euch! Hurra! Viel Glück!

Dr. H. H. Fick, Cincinnati.

III.

I cannot imagine Max Walter asleep.

The mental picture which I have formed of him from two or three meetings in this country, and later from a most enjoyable visit of ten days as his guest at the Musterschule in Frankfurt a. M. is that of a man endowed with boundless, untiring energy.

I well remember accompanying him one morning to his class at 7 A. M. To me it seemed an unearthly hour—I confess to a hatred of early rising—and yet Max Walter joked and laughed and was full of humor, though to my certain knowledge he had written reports until three that morning. Three to four hours of sleep was in those days his usual amount.

Many people believe the Direct Method is “easy” both for teacher and pupil. A visit to Max Walter's class room convinces even the most “doubting Thomas” of the absolute falsity of this notion. Strenuous himself to a degree, he demands the last ounce of energy from his pupils. Time and again I have seen him halt a recitation, which to me seemed carried on with amazing speed and attention on the part of the students, right in the midst of a sentence and thunder out: “Der Schmidt arbeitet nicht mit!” Then the sentence was completed and the class proceeded, but I can assure you, Schmidt sat up and took notice.

I wondered at the time if the mental strain were not too severe upon the pupil. In talking it over with one of the other masters, a very capable teacher of English, he told me that the previous year the Herr Direktor had made some criticism on the progress of one of his classes. His reply had been that he was aware of the condition, but that he could not hope for better results so long as the hour for English with this class followed directly after the French hour conducted by Max Walter himself. A shift of schedule was arranged, some “easy” subjects as Mathematics or

Science were introduced between the two languages, and the results were eminently satisfactory. No—a modern foreign language as taught by a Max Walter is not a “snap course.”

These are times fraught with anxiety and anguish,—much more than four thousand miles of space lies between Max Walter and me to-day. I cannot think as he thinks, but my prayer is: May the God of Battles watch over and guard him; may He grant that the time shall return when I may again share with my former friend a bottle of milk as *Zweites Frühstück* in the good old Musterschule in Frankfort-on-the-Main.

Ohio State University.

M. Blakemore Evans.

A Visit to the Musterschule.

My introduction to the work of Max Walter was his pamphlet “*Englisch nach dem Frankfurter Reformplan*”, that wonderful exposition of his successful teaching of English to his own German pupils. I had happened on it in Berlin and pored over it with great interest. There were many points that I wanted to talk over with the author. On my visit to Marburg for examination by Dr. Viëtor, he showed the most kindly and courteous interest in my work, and as I was leaving after a delightful morning spent with him, he said: “I’d like to give you an introduction to Max Walter, but I promised never to do it — he is so beset by visitors.”

Should I go to Frankfort or on to Paris? I was within two hours of Frankfort. With or without an introduction, I decided to go.

I found the Musterschule early next morning—and the Director’s office. A vigorous “*Herein*” was the answer to my knock and I opened the door and saw the now familiar form of the Director. To my inquiry, he answered “*Ich bin Walter*” and gave me a book to peruse while he gave some directions to his busy secretary. Then he took me into his larger private office lined with all sorts of text-books, a veritable treasure-house for any aspiring teacher. I said a few words about the book he had handed me. It was an “*Introduction to Shakespeare*”, a very severe introduction, indeed, intended for German boys and, as I told him, far too difficult in its wording for English-speaking American boys of the same age. He was interested in what I said and asked me to write it. Then I produced my only weapon, my enormous permit “to visit girls’ schools” procured from the authorities with much ceremony and some delay. He looked it over. “Of course this does not admit you to *my* school,” he said. “No,” I answered, “but I wanted to see your school, and that is why I asked for a permit. I don’t want to see girls’ schools. You know the

best teachers are likely to be in the boys' schools." (Quite likely, I should say, in Germany!)

Then we talked about the "Englisch" pamphlet and he answered all my questions most satisfactorily. "You may see all my books and pamphlets," he said. "I'll pick out what will be best for you and have my secretary put them in the parents' room. You can look them over whenever you like. And you might visit the drawing classes—we are not so strict there." I thanked him though I did not care much about seeing the drawing classes. Still it was something to be longer under the roof of the Musterschule! As I was leaving the office in charge of the drawing master who had happened in, Dr. Walter added: "And if you come back at twelve, I'll smuggle you into my French class."

The walls of the Musterschule were all prettily colored, especially the large one through which we passed on our way to the French lesson. It was kalsomined in a good shade of terra cotta and adorned with many mottoes and proverbs. They had been chosen to appeal to growing boys and were placed just where they would most often meet the eye. Here and there the Director had to stop to shake hands with this boy and that who came up with an eager greeting.

As we entered the classroom, all the boys rose with a hearty "Bon jour, mademoiselle et monsieur," adding the date in French. Then they mentioned all the actions of the teacher mounting the platform, taking the pen, calling the roll, etc., etc. Phonetic charts of French and English sounds were hanging on the wall and by their help all mispronunciations were corrected with great exactness. French was used readily and well by the pupils. Some picture work was done, songs were sung, a poem quoted by two boys and the lesson ended with a rapid verb drill. A glance at the Director showed his joy in the work. To see Dr. Walter at his best, one must see him in his own school-room surrounded by his boys. It was my good fortune to observe closely every phase of his work during my two weeks' stay in Frankfort.

The first day I visited the English class made up of young men of seventeen to nineteen years of age, Dr. Walter asked me to speak to them in English, in which the whole lesson was being conducted. I told them of an arrangement made by the Chamber of Commerce of Buffalo. To encourage shoppers from near-by towns to buy in Buffalo, the return fare was paid if they spent twenty-five dollars in cash purchases. Only certain stores were included in this arrangement—those whose names, some of the best in Buffalo, were printed on a slip provided in the first store visited. Each store entered on the slip the amount of money spent there. The holder presented it at the address designated and received the refund without delay. When I had finished, Dr. Walter questioned the class on

all the points mentioned. They had listened intently and with evident interest and they answered instantly and correctly. It is one of Dr. Walter's methods to have strangers speak English or French to his students to accustom them to understand different accents. The lesson for the day was part of *Enoch Arden*. A German boy read a page with an excellent accent; he read it better than I have almost ever heard poetry read. The class was remarkable for the good pronunciation of practically all students, showing an exact knowledge of the differences between German and English sounds, for their ready understanding of English, for their interest in and comprehension of English poetry. The methods sketched in "*Englisch*" had borne fruit. No visitor could help saying to himself: Whatever method has been used for these pupils, that is the one to use in teaching a foreign language whatever modifications it must undergo before being applied under different conditions.

All machinery, even when it seems most intricate and wonderful, is constructed according to a few simple principles. He who can understand those principles when clearly explained can understand the mechanism of the whole. The important point is to find the one who understands clearly and who can and will explain simply and completely. It is on such that the great art of successful teaching depends for its propagation.

There are two attitudes toward one's work both of which are common enough. A successful teacher is likely to have one or the other. "This is a fine piece of work. I did it. I planned every step of it carefully. No one else can do it so well." That may be very true. The other attitude is this: "You like my work? You don't think you can ever do it? But you can. I can show you exactly how I do it. You can learn to do it just as well as I do—if you care enough and are willing to work hard enough." And *that* is true very, very often,—true to an extent that should encourage every ardent teacher of methods. That is the attitude of Dr. Walter.

Anna Woods Ballard.

Teachers College, Columbia University, New York.

Humor and Education.

Carl Albert Krause

s/l Max Walter,

Führer, Berater und — Freunde,

zum 18. September 1917!

Die folgenden Worte, von einem deutschen Lehrer und Dichter 1902 geschrieben, sind, selbst in der Übersetzung, als ob sie von Dir kämen. Wenn Du Dir eine Lebensaufgabe gesteckt hast, so ist es die gewesen, Beseelung und Freude in den Unterricht, in das ganze Erziehungswesen, vom ersten bis zum letzten Jahre, zu bringen. Was Du als Kämpfer für die Gleichberechtigung der höheren Schulen Deutschlands, besonders aber für einen frischeren gesünderen neusprachlichen Betrieb, allen Ländern zum Heil, getan, das würdigen nicht nur Deine Landsleute, sondern auch wir, die in der Fremde weilen. Mögest Du uns allen, namentlich jedoch der Jugend, noch recht lange zu weiterem Segen erhalten bleiben!

"I hold that many, very many changes must be made in our schools, both in the higher and lower. I not only agree to, nay I welcome jubilantly from the fullness of a joyous, relieved heart all that tends to make out of a school of learning a school of and for life. I refer to that abominable dead brain-ballast, the barrack-like drill, the oppression of the individual, the spirit- and soul-coercion, the abstract world-alienation of our schools. My friends and I, with our demand for an artistic education, strive for nothing more and nothing less than for a renaissance of pedagogy in conformity with the above idea. But I do know very well that here—as everywhere and ever—there are extremists, who in their desire for cheerfulness and freedom forget the golden rule. We cannot make everything easy and pleasant for the children and we cannot spare them every compulsion and every restraint since they are after all beings lacking in reason. More than once have I seen children who were brought up according to anarchistic principles. One has opportunities enough to witness this in circles of modern artists, writers, and scholars. I cannot assert, however, that I, even in a single case, have ever been edified by the results. I for one cannot feel delighted when I hear a slip of a girl give her mother, a kindly and friendly woman, this reply: 'Ah, do it yourself.' I find it detestable when parents tyrannize over their children. But I cannot see any improvement to result from the opposite. In such families, I have observed real monsters of rudeness, of impudence, of general per-

versity. Still I have found to my great surprise theorists who defend such an 'unprejudiced education'. People of that class are so-called philosophers without true feeling for responsibility, who are always more dangerous than reactionaries.

We cannot in teaching turn every material into sweet cake nor every lesson into play. In spite of all assurances to the contrary, one cannot learn a language without grammar and vocables, unless one learns it under exactly the same conditions as the mother-tongue. Dates belong to history, a system is necessary in natural sciences, and the beginning of any art or science is difficult and weary. I am of the opinion that a child has enough really unavoidable difficulties and troubles to overcome. We should therefore use every kindly effort to relieve the children of any unnecessary burden. Much, very much remains still to be done in this respect. Let the panegyrists of existing conditions, who would like to paralyze the quickening movement in our pedagogy and who vigorously maintain that all these modern demands are either exaggerated or long-fulfilled, ponder over some of these problems: Why do our examination requirements demand of every pupil proficiency in mathematics, although every intelligent person knows that there are absolutely unmathematical individuals, and that one can have an excellent mind and can become a great man, a pride of his nation, without any mathematics whatsoever? Why do the universities require indiscriminately of all candidates for entrance knowledge of foreign languages—since one can be a thoroughly educated man without such knowledge? * I call it oppression if one denies admission into a university to a young man of scientific talent because he cannot translate Caesar. And such a tyranny, such a torture is continued through the entire period of childhood and of adolescence. Of course, versatility of education is a beautiful aim worthy of aspirations, but depth is still more worthy of our endeavors. One is much more cultured if one knows his mother-tongue thoroughly than if one knows seven languages but half. Above all we should not place the examination pistol upon a young man's breast and say: Mathematics or your life! That we still do such a thing is merely a proof of the blindness and obtuseness of our pedagogy that does not consider the sufferings of a young soul.

To be sure, we cannot turn the irregular verbs directly into a regular pleasure, but we can do indefinitely much to make their treatment pleasurable. In this, humor is undoubtedly one of the most powerful and ready aids. Immediately this objection will be raised: How about it if one does not possess the gift of humor? Alas, cheerfulness is all that is needed,

* Gilbert Murray, Oxford University, in his presidential address at London, 1917, voices the sentiments of many when he takes the opposite view that people without such knowledge are not educated or, at least, less educated than those with that equipment. Cf. *Educ. Rev.*, May, 1917, pp. 519-20.

and everybody can be cheerful unless illness or some other serious misfortune oppresses him. Children are, indeed, satisfied with little. They laugh only too gladly and easily. Their life is like a laugh. It is certainly not a question of the quality of the joke or of ingenious humor. All that is needed is the effect, so that brightness will illuminate the class. That is the consummation devoutly to be wished, for it means sunshine wherein everything thrives.

I have experienced it again and again: just one single bright and general laugh—and the whole hour was under a friendly star. Such a laugh runs like a rippling brook, like a fragrant wind or forest breeze through the soul. Cheerfulness is indeed not learning, but it is a disposition to learn. Brightness, furthermore, is the sister of confidence. To the child the teacher still seems—I do not wish to use the worst word 'enemy'—only too often a sort of oppressor, one who drives, a gloomy admonisher, in short, a sort of tormentor. A feeling of tension and of antagonism is more frequent than the nature of the individuals should demand. But he who laughs with us, with him we drink out of one cup. When the master laughs, then even the most timid and most reserved scholar says to himself: 'He is a man', and receives the gifts of the teacher no longer as dubious ones that carry nothing but anxiety and trouble in their wake. School is certainly not a vaudeville and comedy-stage, but it is a vineyard which needs abundant sunshine and which will produce sour fruit for lack of it.

I am even convinced that it is an advantage for the ethical training of the child when he feels that his educator possesses humor and regards transgressions of wantonness, of inadvertency, and of levity not more criminal than is absolutely necessary.

Everything depends, of course, upon the fact that teacher and pupil have a feeling for the invisible line of demarcation so that merriment shall not degenerate into foolishness and silliness, and freedom into license. Imperium et libertas. And the still, matter-of-fact, quiet Imperium is stronger than the loud and dazzling one.

There are people who will say: Even if we could make the children's whole existence easy and bright we should not do so, for we educate for life and life is serious and hard. I think little or nothing of this objection. A joyous childhood makes us stronger for life than does a severe one. The joys of childhood are treasures that bear interest to the end of life, and indeed the greater the interest the greater the treasure. No child, fortunately, believes in the seriousness of life until he has experienced it in person. We may perhaps rightly say, certainly with regard to the children: What they have had, they have possessed. No one knows what will follow."

Tact versus Talent—in the Classroom.

Tact has been defined as "that peculiar skill or adroitness in doing or saying exactly that which is required by or is suited to, the circumstances."

Talent, on the other hand, is defined as "a mental endowment of a superior kind."

Talent is power, tact is skill; talent is weight, tact is momentum. Talent is serious, sober, grave and respectable. Tact is all that and more too. It is not a sixth sense, but it is the life of all the five. It is the open eye, the quick ear, the judging taste, the keen smell and the lively touch. Tact is useful in all places and at all times.

Talent knows *what* to do, tact knows *how* to do it. For all practical purposes of life, tact carries it against talent, ten to one. It has a knack of slipping into place with a glibness of movement as a billiard ball slips itself into the pocket.

Tact seems to know everything, without learning. The difference between tact and talent is the same as that between prudence and wisdom. — — —

Now, if tact is so necessary in every walk of life, this subtle quality is most essential to the teaching profession.

The essence of *pedagogical tact*, according to Dr. Rein consists in this, "that the teacher should understand to quickly grasp the whole situation at all times and under all circumstances and then and there apply a suitable remedy."

Sometimes this admits of no delay; at other times prudent deliberation and wise counsel are required. Rules cannot be given, particular instances require special adjustment.

Nevertheless, some general suggestions relative to pedagogical tact may not be amiss.

In the first place, pedagogical tact would indicate that our intercourse with teachers whether special or regular class-teachers with whom we come in contact be polite, cordial and pleasant; and that our relations with our superiors be most respectful.

As special teachers, prudence dictates that we must foster the good will and coöperation of the regular class-teachers because such amicable relations are of inestimable benefit to our cause. We need not go out of our way to achieve this by flattery or undue attentions but under no circumstances should we antagonize any.

We should pass no remarks, ever so vague, that would discredit the regular class-teacher in the eyes of his or her pupils; nor should we make comparisons between this or any other class or school.

Socrates was no doubt a born teacher. His motto seems to be quite applicable to-day: "Know thyself;" and Christ, the greatest teacher of all times supplemented this saying of Socrates when He added: "Learn of me, for I am meek and humble of heart."

Every single school-day we must examine ourselves and see where we stand and how we propose to instruct those under our care. We must place ourselves before ourselves and see as others see us.

One often hears this comment from a principal: "O, yes, Miss N. or Mr. N. is such a lady, such a gentleman. This teacher's influence over the children is wonderful." Or again: "No, there is never any friction between this teacher and the pupils and her bearing is so ladylike and congenial."

And what do we find in the class-rooms of these favorite instructors? The teacher's deportment is firm yet condescending, patient yet energetic, and the work is methodical, well-prepared and the *syllabus is being followed*. The pupils are interested and make progress. There is never any question as to the continuance or the elimination of the elective. — It is a pleasure to visit such schools. *The teacher possesses the necessary Pedagogical Tact.*

We all know that the conditions are by no means favorable everywhere. We all have experienced the heart-aches and discouragements that seem to be the inheritance of our humble position and yet exalted calling. Brush them away, forget them if you can, but remember that these feelings are not confined to the modern language teachers.

Teaching is a science and an art. Humanity is progressive and so is our work. Are we keeping up with the progress of the world? The American boy or girl is not much different from any other born in another clime.

„Menschen sind die Menschenkinder
Aller Zeiten, aller Zonen,
Ob sie unter Tannengipfeln
Oder unter Palmen wohnen.“

"Nemo dat, quod non habet." The old Latin adage is ever pertinent.

We must keep up with the latest and most approved methods of modern language teaching. We must come prepared, know beforehand what we want to teach *that day, that very hour*. Make our instruction tangible, i. e. practicable. Go step by step; repeat constantly, and be ready to meet any and every emergency, and above all things use *Common Sense*, for this is after all the quintessence of Pedagogical Tact.

New York.

John Hülshof.

The American-Born Teacher of Modern Languages.

In Germany Max Walter stands high among those who during the last thirty years have revolutionized and revitalized the teaching of modern languages, and his visit to this country has made him the great exponent of the direct method here. No one can come in contact with him or see him teach, either here or in his own school in Frankfort am Main, without feeling what a vivid and stimulating subject the study of modern languages can be made, what an opportunity for constructive work it offers to the teacher, what a source of enjoyment and of culture to the pupil. Dr. Walter's visit to America greatly hastened the spread of modern ideas and methods, already used by our best teachers of the languages; his books have further helped along the good cause.

But we still find among many of our teachers of German and French a certain timidity, almost a fear of these new methods, a feeling that Americans can never hope to pronounce and speak a foreign language well enough to employ it freely in their work and so to use the direct method to the best advantage. Perhaps this is due to the fact that a considerable proportion of our modern language teachers are teaching their own native tongue. Owing to the enormous territory which our American schools must cover and to the rapid increase of interest in modern languages which the last decades have shown, it has been impossible for us to find enough trained American teachers to carry on the work and we have gladly welcomed the help of these foreign-born colleagues. But many American teachers feel that they can never hope to rival those who are thus born into a knowledge of French or German and that an American choosing this field of labor must expect to remain in the lower ranks of the profession.

Here I feel that the career of Max Walter should serve as an encouragement to our teachers. Many of them do not realize that his work has been done, and his reforms made, as a teacher not of German, but of French and English. And if his knowledge of these languages is profound, his use of them fluent and easy, his pronunciation excellent, it is due to no advantage of birth, but to years of hard work and study supplemented by travel. While Dr. Walter has used all the resources of modern science and has trained himself phonetically to pronounce with precision and correctness, he would be the last to claim that he speaks French and English like a native. But no one can visit his classes at Frankfort without realizing how invaluable is his complete understanding of the point of view and of the educational background of his pupils. Not a moment is wasted in explanation of any construction or concept which the pupils should be able to understand by analogy with German

words or institutions, while every point where real difficulty occurs, either in form or in content of the matter under discussion, is noted with unerring precision and explained and illustrated, always with reference to the body of ideas already familiar to the class. One feels that no Englishman, no Frenchman, could see as he does exactly what those German boys understand and what is unfamiliar and obscure to them, nor could any foreigner select and emphasize so well the very points which may serve to give a new outlook, to suggest a new standard of values, to lay bare the vital differences between the foreign and the German mind. And what a stimulus to a class to feel that the teacher who is thus leading them into new fields of thought and of knowledge has himself trodden the way they are going, that they themselves may attain by ambition and industry to an equal wisdom and proficiency. To speak French like a Frenchman, English like an Englishman, is a thing which these foreigners can never hope to do, and a consciousness of this fact often acts on a class as a depressing influence, making it seem hardly worth while to try to attain a goal so obviously beyond their reach, while every achievement of a teacher of their own nationality is a challenge to go and do likewise.

Men and women of foreign birth have done and are doing fine work in teaching their mother tongue in our schools and colleges. We owe them much and shall probably long need their help, but in the countries where education has reached the highest development, in France as well as in Germany, it has been found that the best teachers of foreign languages are those who have themselves had to acquire their knowledge by hard study, those who know the difficulties which must be surmounted before a pupil can gain the power to use the language freely, who are not disheartened by the slowness and blundering of the early stages and who also know what the cultural value of the language and literature they are teaching may be to those of their own nationality and education. This is distinctly the belief of Max Walter and his associates in the reform movement in Germany, where the foreign-born teacher of languages is now very rarely met with.

The close of this war will see the ablest and best-trained foreign teachers all needed at home to build up again their own educational system and to supply the places of those who are gone. Yet it will find America more than ever before eager to understand the languages of Europe, to profit by the best that it can teach us, to understand the causes which have led to this terrible struggle and to guard against their recurrence. Can we doubt that the more fully the nations understand each other, the more closely they are drawn together in bonds of interest and of mutual respect and admiration for each other's achievement, the less likely will be the repetition of such a catastrophe? And is it not the glory of our branch of the teaching profession that we are and must be

the chief intermediaries in forming such bonds, that we can largely help to lay the foundations for that better understanding on which the new civilization must be built up? Let our young men and women then prepare themselves for this great task and let them look to Max Walter as one who has shown them the way which they must tread if they would achieve success in it. Every teacher of modern languages should read Walter's book: "Englisch nach dem Frankfurter Reformplan." It will show them how well pupils can be taught to use a foreign language; it will stimulate and encourage them in their own work and set them a standard, high indeed, yet not unattainable. For what German boys and girls under a German teacher can do with English, American boys and girls under an American teacher can surely learn to do with German, French or Spanish.

Vassar College.

Marian P. Whitney.

Fortschritte im deutschen Sprachunterricht.

In einem Heft, das Max Walter, einem der fortschrittlichsten Schulmänner Deutschlands, gewidmet ist, möchte wohl jeder Deutschlehrer nur vom Fortschritt im Fach Zeugnis ablegen. Wer jahrelang im Osten der Vereinigten Staaten gelehrt hat, kann nun nicht unbedingt von solchem Fortschritt reden. Aber ihn nicht sehen zu wollen, wäre falsch. Es gehört einmal zum Wesen aller geistigen Arbeit, dass sie beständig fortschreitet, und Deutschlehren ist doch wohl Geistesarbeit. Sodann lehrt die Erfahrung den Unbefangenen, dass es mit dem Deutschunterricht in Amerika tatsächlich vorwärtsgegangen ist. Wer persönlichen Beobachtungen nicht ganz traut, kann Professor Handschins Quellenschrift „The Teaching of Modern Languages in the U. S.“ (Washington, 1913) mit Nutzen lesen.

Was mir Studium und Erfahrung gebracht haben, lässt sich hier kurz wie folgt anführen.

(1.) Die *Vorbildung des Deutschlehrers* ist zusammen mit dem amerikanischen Schulwesen besser geworden, wenn sie auch heute noch nicht allgemein gründlich und vielseitig ist. Die colleges legen immer noch nicht genug Wert auf die volle *praktische* Ausbildung ihres Nachwuchses; sie bieten nicht genügend Kurse, in denen die nötigen Realien studiert werden und eine Fertigkeit im Gebrauch der lebendigen Sprache zu erlangen ist. Das bedeutete Erweiterung der herkömmlichen Kurse für „composition and conversation“. Denn ohne ein vertieftes Wissen in Deutschlands Geschichte, besonders der Kulturgeschichte im Sinne Kuno

Franckes oder Ernst Richards, und Landeskunde sollte keiner Deutsch lehren. — Wo für das *Was* des Deutschlehrens gesorgt ist, fehlt es oft noch am *Wie*. Wohl hat hieran das eine oder andere „Department of Education“ gearbeitet, auch das „U. S. Bureau of Education“ hat angeregt und gefördert, aber die deutschen Abteilungen werden tatkräftiger dabei helfen müssen. — Zur Vorbereitung kommt die *Fortbildung* des Deutschlehrers. Die Gründung des „*Modern Language Journal*“ ist da sicher ein guter Schritt vorwärts, und die Sommerschulen und Lehrerkurse helfen mit. Bleibt schliesslich nur noch das eigene Interesse des Lehrenden und — die Einsicht der vorgesetzten Behörden.

(2.) Die *Lehrbücher* sind allgemein besser geworden. Man braucht nur die Grammatiken der letzten 20 bis 30 Jahre zu vergleichen. Und die Bücher für das erste Jahr Deutsch werden noch fortschrittlicher geraten, wenn erst das mindestens einseitige Unterrichtsziel des bloss-lesen-lernen-Wollens weicht. Selbstverständlich können hier die deutschen Abteilungen allein nicht von der Überlieferung losbrechen. Die eigentlichen Textbücher schauen noch am merkwürdigsten aus. Eine sichere Entwicklung zum Ideal einer pädagogisch brauchbaren Schulausgabe von Literaturwerken — ohne Verkleisterung mit kritischem Apparat — ist leider noch nicht zu entdecken. Vielleicht zeitigen die „Junior High Schools“ mit ihren neuen Forderungen auch neue Grundsätze für die Klassenlektüre. Die neueren Schulausgaben z. B. ebnen hier schon den Weg.

(3.) Die *deutschen College-Kurse* sind an Zahl und Güte gewachsen. Schon von einigen Textbüchern lässt sich auf ihre Verwendung, d. h. auf die Kurse schliessen. Der ewige Heine-Kursus ist etwas verdrängt, und das weitere 19. Jahrhundert mit Grillparzer und Hebbel mehr zur Geltung gekommen, ebenso die modernste Literatur. Und im Gebiet der Realien sind Bücher wie Evans-Merhauts „Charakterbild von Deutschland“ (Heath, 1914) vielversprechend, weil sie manchem neuen Kursus den Weg weisen können.

Zu allen drei Seiten dieses Fortschritts hat die *sogen. direkte Methode* ständig ihr gut Teil beigetragen. Die neusprachliche Reformbewegung Deutschlands, die auf Amerika schon seit den 1890-ern wirkte, hat durch Max Walters Besuch hier einen besonders glücklichen und nachhaltenden Einfluss erlangt. Die Namen von Kern und Hohlfeld, Sachs, Bagster-Collins und Krause, um nur einige zu nennen, reden schon von achtbaren Ergebnissen; jedoch die Arbeit ist ernst und gross, besonders da der Krieg allem Deutschunterricht entgegen zu sein scheint. Der Krieg hat schon unsagbar viel Berufsfreude und berechtigte Hoffnung auf Erfolg vernichtet, aber den echten Fortschritt und die grossen Aussichten für die Zukunft kann er nicht lange aufhalten. Aller menschlichen Voraussicht nach wird er gerade das Interesse am Deutschen erweitern und vertiefen, wie er

es z. B. in Frankreich nach 1871 auffallend getan hat. Und das grosse Problem wird nicht das der Schüler, sondern das der geistig gerüsteten Deutschlehrer sein. Vorbild und Anregung sind dann erst recht deutsche Lehrer vom Geiste Max Walters.

Harvard University.

F. Schoenemann.

Status of the Direct Method in the Western States, as Revealed at the N. E. A. Meeting in Portland.

In planning a program for the modern language conferences at the N. E. A. meeting of July, 1917, the first thought was to begin where the conferences in New York City the year before had left off, and continue along the same lines. But when it was realized that the attendance at these meetings is largely local, that idea was abandoned. One reason was that the speakers who had been present in New York were not to be in Portland, and the audience was to be entirely different. Another reason was that it could not be taken for granted that the Portland audience would be familiar with the proceedings in New York, and a campaign of publicity would have to precede the meeting. That, added to the task of securing a program, seemed too big a bite for one time. So it was decided to proceed independently, particularly as the Pacific States were not yet organized in harmony with the national federation movement.

The ideas around which it was sought to have the papers, and discussions grouped were: (1) the university training and the later growth of the teacher, (2) extension both downward and upward of the modern language curriculum, (3) the direct method of teaching, (4) suggestions for arousing interest, (5) devices for increasing efficiency, and (6) the problems of organization and standardization. In other words, the plan was to cover the main points of real interest.

It was felt to be particularly important that the exhaustive study of the problem of university training now being made by the Modern Language Association of America should be brought to the attention of teachers not acquainted with the proceedings of that Association, in order to stimulate interest in the forthcoming report. It was also considered well worth while to have the subject of the teacher's training presented independently in a paper, and discussed freely, in order to disclose present conditions and future possibilities. The revelation of the widespread and rapid development of teacher training and practice teaching in recent years in the West was one of the most encouraging surprises of the con-

ferences. But the most gratifying revelation of all was the firm footing which the direct method has gained in this part of the country.

The question of the method to be employed when the downward-extended curriculum should be inaugurated was raised by the chairman at the beginning of the first meeting, and, as one would naturally expect, the direct method became from that time on the topic most eagerly discussed. The desire to have a show of hands on the question became so general and so insistent that the chair in the end put the question, "All who are in favor of the direct principle of teaching as opposed to the indirect principle will please raise their right hands." The vote in favor was unanimous.

This triumph of the direct principle did not mean a conquest of new territory; it was only a discovery of territory already quietly conquered and waiting for the fitting opportunity to declare its new allegiance. Moreover the triumph was more complete in theory than in practice. A still unsurmountable barrier was frankly recognized in examinations set by school and college authorities who continue to test the knowledge of applicants by means of translation from English to the foreign idiom, and the reverse. The high school teachers present felt that until direct-method examinations are set by those in authority a considerable amount of practice in translation must be afforded their pupils. But they protested feelingly against the compulsion, which seriously impairs their teaching.

The discussions brought out the fact that the teachers were not a unit in their conception of what is meant by the direct method. Some thought they were thoroughly orthodox direct-methodists, but found their orthodoxy questioned by others. However, no one confessed himself or herself to be a true disciple of any particular prophet. Sects were not mentioned. Discussion was confined to principles, which suggests that perhaps the ground has been gained by personal propaganda, rather than by published articles and books. It looks as though college and university men had been working hand in hand with secondary-school teachers. Inasmuch as hearty co-operation between these two groups is the *conditio sine qua non* of real progress, the future looks bright.

Uniformity in definition of terms could not well be expected, especially in the newer, thinly populated states. Teachers, as a rule, college as well as high school, read too little of the pedagogical literature in their special field. At our conferences all shades of belief in the direct method were expressed, from the radical, who would tolerate no word of English in the classroom after the first few lessons, to the liberal, who would make some concessions, to save time and to utilize what he considered a few good features of the indirect method. But there was no division of opinion

whatever as to the superiority, both in theory and in practice, of the direct principle in general.

The attendance was made up chiefly of teachers from Washington, Oregon, and California, though some had come from the Mississippi basin, even as far east as Ohio. All told there were about 150 teachers who attended one or more of the sessions. Judging by these teachers, it may be said that either the West is thoroughly progressive, or only progressives thought it worth while to attend the N. E. A. conferences.

Stanford University.

William A. Cooper.

The Standardization of the Vocabulary in Beginners' Books.

Many minds are keen to find a fitting name for a method of teaching and to lay down definitely its guiding principles. It is only when one attempts to standardize the details that they baulk. To me, the future development of modern language method lies in just this standardization of details and in doing a great deal of drudgery in sifting and sorting and organizing the basic material in harmony with generally accepted principles.

The need for standardization was borne in upon me recently by a study, undertaken with students, of the vocabularies of ten German beginners' books. All of these books were modern and all more or less directly influenced by the magic of the master whom we delight to honor in this Festnummer of the Monatshefte. I was at least surprised to learn that the total number of different words occurring in the ten books exceeded 5000, and I was amazed when less than four per cent. of that number was common to them all. Even if one added words of eight and nine appearances, the percentages rise but slowly. By far the greater number of words appear in less than five of these representative books. Yet all these text-books aim at a similar goal, to initiate the beginner into the study of the foreign language and prepare, in the last analysis, for intelligent reading. Does it not seem strange that in a set of books standing for the kind of teaching that first realized there was the problem of the vocabulary, that less than 200 words are found common to them all?

If you will grant that what authors are striving for is to produce an ideal text-book, that shall be the composite effort of the best minds, then there is a lot to be done in the matter of the vocabulary. I admit the task of choosing the vocabulary for a beginners' book is not an easy one. There are so many things to be considered. If, however, our chief concern is to prepare pupils for intelligent reading, and I for one think that it is, then it would seem best to start early teaching what we may

call the basic reading vocabulary and basic forms. For if the pupil has a real grasp and control of those words of a language that swarm on every page, the momentum that such knowledge gives him is so great that it will often carry him straight through many a sentence even though, at the outset, it contained language material as yet unknown. The basic words are the supporters of the thought, and if something could be done to seek them out it would be a worthy task. We have word-lists compiled by individuals and committees, but the time must come when the basic vocabulary of the beginner shall not be founded upon the opinion of an individual or a group of individuals but come as the result of actual count. Endless drudgery is entailed but it is necessary. Recently a representative committee was appointed to evaluate the modern language reading texts used in Secondary Schools. I suggest it would be a convenient time also to find and publish in statistical form just what are the words of most frequent appearance in a representative list of texts, liberal as to amount and range. It is only by such preliminary work that any real progress can come in the standardization of the basic vocabulary of beginners' books.

It has always seemed to me that a very large proportion of words in a beginning book should consist of a well-balanced selection from the basic reading vocabulary. Work in speaking, however, makes our problem more complex. It is partly due, no doubt, to the introduction of words used primarily in the spoken form or in social correspondence that we find such a wide range in the books examined. It does not require much proof that many words have little immediate value for purposes of reading and yet are of common occurrence in social intercourse. One is constantly using such a verb, for example, as "sich erkälten" in talking or in writing, yet it would be like hunting the proverbial needle to find it in texts read by children in school. It would be difficult to prescribe how many and what words of the strictly oral-type a first book should contain. They are undoubtedly necessary, but should be closely knit with words commonly used in both the spoken and the printed form. This is to a certain extent already done. Authors, however, seem at present to have hobbies as to what they think should be talked about. Are there not some topics that should be started early in the course and rounded out as the years go by? The school is one, but it is not advisable to overdo school-talk in the first book. Over-emphasis makes for monotony. An examination of the books indicates to me that greater uniformity is needed here, better balance in the selection and development of topics involving the oral-type of word.

To find the answer to the question, how many words a first foreign language book should contain has probably bothered many an author. In the future they should seek jointly to arrive at an approximate solution.

One of the troubles back of it all is, authors cannot control the length of time the book is studied. It would not be far from the truth to say that books organized on a two-year basis are scurried through in six months or more often still in a year. But publishers and the authors themselves are not wholly without blame. It ought to be stated definitely how long under certain normal conditions the book is meant to take for its completion. If teachers have but one year to give to its study, then it behooves them to select a book of that type. But even granting all this, there are at present far too great variations in the size of vocabularies of beginners' books. Books ostensibly meant to take the same amount of time differ as much as 100 per cent. or even more in the size of their respective vocabularies. There must surely be something wrong about this state of affairs, particularly so if most of the words are expected to be put on the active list. After a large amount of experimentation it ought to be determinable approximately how many words a child beginning the language at a given age can be expected to master. At present, I feel that the reform movement in this country is in grave danger because the acquisition of the vocabulary has been too lightly regarded. The radical books are usually the greatest offenders. The method which should stand for thorough work through the intensive manipulation of material, small in amount, founders at times because teachers and authors show too little restraint in limiting the size of the vocabulary, particularly the active vocabulary.

I believe that practically all of the words should be treated in the book as belonging to the active vocabulary. But an examination of first books seems to show that in some there are many words that not only do not naturally belong to a beginner's active vocabulary, but there is also no serious attempt made to insure their being put and kept on the active list. They appear once or twice in the reading, perhaps, but they are not emphasized in the exercises accompanying the language material. Their acquisition is left to chance. Greater uniformity is desirable in this matter. If the author thinks it better for his purpose to have both active and passive vocabulary in his text-book, then he ought to indicate rather definitely at least what he regards as the minimum active vocabulary, and then see to it that the drills provide for the requisite amount of repetition.

The task of rating words into first year, second year, etc., also presents many difficulties. Yet many words found in beginners' books seem woefully out of place. Some of them scarcely belong in the vocabulary of the high school pupil at all. It might be possible to work out a plan by which we could start in the first book the nucleus words of at least a certain number of agreed upon thought-groups and then as the successive years roll by associated words and thought-groups would

naturally be added. Through such expansion and interlocking there would be developed in the minds of all pupils a fairly well-rounded vocabulary.

I expect that many will take exception to what I have had to state so briefly in the space allotted me. All must admit, however, that the problem of the vocabulary is a very vital one and as yet unsettled, and there is no better place at which to start in its solution than in connection with the beginners' book, probably the most important book in the modern language course.

E. W. Bagster-Collins.

Teachers College, Columbia University.

Die direkte Methode und die oberen Unterrichtsstufen.

Mannigfach und weitverzweigt sind die Wege gewesen, auf denen die Neuerungen in der Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Unterrichts sich während der letzten fünfunddreissig, wenn nicht mehr Jahre allmählich zu dem verdichtet haben, was auch jetzt noch unbestimmt und widerspruchsvoll genug, unter dem Namen der direkten oder der Reformmethode von uns zusammengefasst und allmählich gründlicher ausgebaut wird. Trotzdem aber dürfen wir wohl behaupten, dass in den letzten zwei Jahrzehnten, und zwar nicht nur auf dem Gebiete des Deutschunterrichts, die praktische Ein- und Durchführung der neuen Ideen sich in weitem Umfange an die Persönlichkeit und Lehrkunst Direktor Walters und seiner Kollegen an der Frankfurter „Musterschule“ angeknüpft hat. Bei uns hier in Amerika lässt sich beinahe mit Händen greifen, wie die getrennt arbeitenden Kollegen seit seinem Aufenthalt in unsrer Mitte sich des Zusammenhangs ihrer Bemühungen erst recht bewusst geworden und allmählich zu öffentlicherem und allgemeinerem Vorgehen geführt worden sind.

Von einem siegreichen Durchdringen auf der ganzen Linie kann auch jetzt nicht die Rede sein. Dafür sind die Abstufungen im Verhalten der neuen Lehre gegenüber noch zu beträchtlich. Besonders bestehen noch vielfach weitgehende Unterschiede—selbst wo es sich um die entsprechenden Unterrichtsstufen und um gleichermassen fähige und tüchtige Lehrerpersönlichkeiten handelt—zwischen den „high schools“ und „colleges“, zwischen den deutschen Abteilungen und denen für die romanischen Sprachen, zwischen den im Ausland erzogenen Lehrern und denen, die aus hiesigen Verhältnissen hervorgegangen sind. Natürlich sind dies Verallgemeinerungen, denen es nicht an den üblichen Ausnahmeerscheinungen fehlt, die aber gerade dadurch eher erhärtet als widerlegt werden.

Jedenfalls muss zugegeben werden, dass die neue Richtung sich bereits zahlreiche Anhänger erworben hat und sich täglich neue erwirbt; besonders wenn wir als Anhänger nicht nur die ganz waschechten, wohlgenut durch dick und dünn marschierenden Radikalen gelten lassen, sondern auch die vielleicht weit grössere Anzahl derer, die das Grundprinzip anerkennen und durchzuführen suchen, in der praktischen Anwendung aber hie und da ihre eigenen Wege gehen, wie sie ihnen durch die besonderen Verhältnisse und Ziele bestimmter Anstalten oder Kurse geboten scheinen.

Unter diesen Umständen dürfte die Zeit dafür reif sein, aus den durch den Tatbestand gegebenen Voraussetzungen mit mehr Nachdruck und Folgerichtigkeit als bisher einige weniger unmittelbaren, aber deshalb nicht weniger unvermeidlichen Schlussfolgerungen zu ziehen. Wenigstens stellt sich die Sachlage in diesem Lichte dem Schreiber dieser Zeilen dar, der seit Jahren infolge seiner eignen Arbeitsaufgaben der ganzen Entwicklung aus nächster Nähe hat aufmerksam folgen müssen, andererseits jedoch sich genügend ausserhalb derselben hat halten können, um nicht eine gewisse Übersicht und Unparteilichkeit des Urteils einzubüssen.

Nach wenigstens zwei Gesichtspunkten hin scheinen selbst viele extremeren Befürworter des neuen Verfahrens sich der ganzen Tragweite ihres Vorgehens nicht bewusst geworden zu sein. Zum Mindesten haben sie sich in diesen Punkten mit den traditionell bestehenden Einrichtungen allzuleicht abgefunden.

Es sind die folgenden zwei Probleme, die mir bei diesen Worten vorschweben:

- 1.) Die Ausgestaltung einer zielbewussten Methodik über die mehr oder weniger elementaren Unterrichtsstufen hinaus.
- 2.) Die Herstellung von vorgerückten Lehr- und Nachschlagewerken mit vorwiegend, wenn nicht ausschliesslich fremdsprachlichem Apparat.

Die an mich ergangene Aufforderung, zu der Walter-Nummer der „Monatshefte“ auch meinerseits einen Beitrag zu liefern, hat gerade diese Gedankengänge, denen ich seit längerer Zeit in Privatäusserungen wiederholt Ausdruck verliehen hatte, neu bei mir belebt, und so hege ich die Hoffnung, dass ein paar kurze Andeutungen nach dieser Richtung hin—Ausführungen wären sie nicht zu nennen—immerhin den Nutzen haben dürften, ein schärferes Durchdenken und Durchsprechen der betreffenden Fragen seitens anderer anzuregen.

Wenigstens hier zu Lande beschäftigt sich die grosse Masse der Darstellungen zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts immer und immer wieder mit dem Verfahren während etwa der ersten zwei Jahre

des Unterrichts und bringt es selten oder nie zu gedeihlichen Anregungen, die über diese elementareren Stufen hinausführen. Bis zu einem gewissen Grade ist das ja wohl nicht nur verständlich, sondern leider auch berechtigt, in Anbetracht des erschrecklichen Überwiegens der unglücklich zugestutzten Kurse von etwa zwei Jahren, auf die sich die allermeisten Schüler in „high school“ und „college“ beschränken. Dies ist aber kein Grund, jedenfalls nicht für diejenigen von uns, die „college“- oder Universitätslehrer sind, die vorgeschrittenen Kurse aus den Augen zu verlieren, für welche die Elementararbeit die Vorbereitung liefern muss und für die wir doch mindestens hoffen, allmählich einen grösseren Bruchteil derjenigen zu gewinnen, die mit dem Studium einer Fremdsprache überhaupt einen ernstlichen Anfang machen. Für die Arbeit des dritten und vierten Jahres selbst der „high school“ und für die oberen Wahlfächer der „colleges“ — die sogenannten „junior und senior electives“ — liegt soweit dem jungen strebsamen Lehrer herzlich wenig Material vor, das ihm gestattet, aus den Versuchen und Erfahrungen seiner Vorgänger oder Mitarbeiter an anderen Anstalten entsprechenden Nutzen zu ziehen. Diese Beobachtung drängte sich mir in der letzten Zeit besonders auf im Zusammenhang mit der Ausarbeitung des Berichtes über die Ausbildung neusprachlicher Lehrer an unseren „colleges“ und Universitäten, die mir als Vorsitzter des von der „Modern Language Association“ geschaffenen Siebener-Ausschusses zugefallen ist. Hier tapfen wir alle noch sehr im Dunkeln oder versuchen bestenfalls vorwärtszukommen im ungenügenden Lichte individueller oder wenigstens örtlich eng begrenzter Einsicht und Erfahrung. Der erwähnte Bericht, der hoffentlich noch im Laufe des Jahres im Druck vorliegen wird, geht auf diesen wichtigen Punkt des Näheren ein und bringt eine Reihe sorgfältig erwogener Vorschläge — das Ergebnis gemeinsamer Arbeit einer Reihe von Kollegen — die hoffentlich zu einer herzhafteren Inangriffnahme und besseren Lösung der betreffenden Probleme führen werden.

So dringlich aber auch die Frage der Methodik des vorgerückten Unterrichts in Literatur, Aufsatz, Syntax, Konversation u. s. w. im allgemeinen ist, besonders dringlich wird sie gerade da, wo es sich darum handelt, einen nach direkter Methode gelegten Untergrund systematisch und schrittweise zu verwerten für die Arbeit der Oberklassen mit ihrem zum Teil anders gearteten Unterrichtsstoff und mit neu hinzutretenden Unterrichtszielen. Denn der Übergang von den einfachen, klaren, konkreten Aufgaben des elementareren Unterrichts zu den verwickelteren, unbestimmteren, abstrakteren Verhältnissen der höheren Unterrichtszweige — und getan werden und nicht allzuspät getan werden muss doch dieser Schritt, wenn wir uns nicht der Gefahr oberflächlicher Vereinfachung oder eines engherzigen Utilitarismus aussetzen wollen — ist von einer Schwierigkeit, die in geradem Verhältnis steht zu seiner Wichtigkeit.

Solange selbst der Elementarunterricht auf Literatur und Literatursprache zugeschnitten war, bestand die gleiche Schwierigkeit nicht. Der Aufstieg war einheitlich und stetig, ohne besonders bedenkliche und gefährliche Stellen im Gelände. Je mehr aber unter dem Einfluss eines „direkten“ Verfahrens der Elementarunterricht sich auf praktisches Leben und Umgangssprache einstellt, umso mehr drängt sich endgültig sogar die Frage auf: Ist das Studium der „Literatur“ überhaupt die folgerichtige Fortsetzung, der selbstverständliche Abschluss des praktischen Sprachstudiums? Oder hat das Sprachstudium in der Mehrzahl der Fälle nicht vielleicht ganz andere, in ihrer Art vollkommen berechnete Ziele, und erfordert das Studium einer fremden Literatur nicht vielleicht seinerseits ganz andere Voraussetzungen?

Wenn dies auch Fragen sind, die ich hier nicht kurzer Hand versuchen kann zu beantworten, so sind es andererseits Fragen, deren eindringender Erörterung wir uns auf die Dauer nicht entziehen können. Andernfalls setzen wir uns der Gefahr aus, wie ich das in zahlreichen Fällen in „colleges“ sowohl wie in „high schools“ selbst beobachtet habe, auf eine gründlich und sauber nach bestimmter Methode errichtete Grundlage einen Oberbau zu setzen, welcher in keiner Weise deren organische Ausnutzung und Weiterentwicklung darstellt, vielleicht aber auch seiner innersten Eigenart nach nicht darstellen kann.

Der zweite Gesichtspunkt, der mir vorschwebt und den ich ebenfalls in nur andeutender Weise kurz berühren möchte, hängt in gewisser Hinsicht mit dem oben Gesagten eng zusammen.

Wenn—wenigstens für diejenigen Schüler, die eine gründliche „direkte“ Vorbildung genossen haben und für ein ausgedehnteres Sprach- und Literaturstudium Zeit und Fähigkeit besitzen—die Arbeit der oberen Kurse sich folgerichtig anschliessen soll an die grundlegende Arbeit der ersten zwei bis drei Jahre, so fehlen uns dafür, wie mir scheint, noch die notwendigsten Lehrmittel.

Vor allem widerspricht es durchweg dem Geist einer nur irgendwie „direkt“ zu nennenden Methode, dass Schüler, die mit möglichst Vermeidung der Muttersprache Klang oder Bild des fremden Wortes direkt mit den dargestellten Dingen und Gedanken verbinden sollen, fortwährend bei ihrer Hausarbeit auf deutsch-englische Vokabularien und Wörterbücher, englisch geschriebene Einleitungen und Anmerkungen, englische Literaturgeschichten und sonstige Nachschlagewerke angewiesen sind; und dies ist jedenfalls so lange der Fall, als sie sich noch nicht auf die in fremder Sprache für die Studierenden des fremden Landes geschriebenen Hilfsmittel beschränken können, weil diese, auch wenn sie ihnen keine besonderen sprachlichen Schwierigkeiten bereiten, doch meistens ihren inhaltlichen Vorkenntnissen und Bedürfnissen nicht entsprechen.

Wenn also Ernst gemacht werden soll mit dem direkten Verfahren auch in den Oberklassen in Bezug auf möglichst ausgedehnte Verwendung der Fremdsprache für Unterricht oder Vortrag des Lehrers und für die mündlichen und schriftlichen Leistungen der Schüler, so müssen uns dafür zuerst auch Lehrmittel bereitstellen, die ein solches Verfahren nicht forwährend durchkreuzen und erschweren. Die im Ausland für die Studierenden der fremden Nation geschriebenen Werke genügen natürlich meistens für die obersten Stufen des Universitätsunterrichts, besonders in den eigentlichen „graduate courses“, nicht aber für die mittleren Unterrichtsgebiete, die ich bei diesen Ausführungen im Auge habe.

Hier wäre also vor allem ein tüchtiges, unseren Bedürfnissen entsprechendes deutsch-deutsches oder französisch-französisches Schulwörterbuch zu schaffen, das ausreichen sollte, bis der Schüler reif ist für den andstandlosen Gebrauch der grösseren fremdsprachlichen Wort- und „Sach“-Bücher und auch diese dann nur sparsam zu benutzen nötig hätte. Hier wären weiter zu schaffen Ausgaben der zumeist gelesenen Literaturwerke mit dem Apparat der Einleitungen und Anmerkungen in der Fremdsprache und mit sorgfältiger Rücksichtnahme auf einen bestimmten Kenntnis- und Fähigkeitsgrad seitens der Lernenden. Hier wären endlich weiter die notwendigsten biographisch-kritisch-historischen Darstellungen zu schaffen in klaren, einfachen, aber doch geschmack- und ausdrucksvollen Formen der zu studierenden Fremdsprache.

Ob und wie bald und nach welchen Grundsätzen im einzelnen sich eine solche Aufgabe dürfte lösen lassen, ist eine andere Frage, und klar ist mir von vornherein nur, dass die hier angedeuteten Lehrmittel die gegenwärtig benutzten, mit Vermittlung der Muttersprache arbeitenden Lehrbücher zu ergänzen, nicht aber zu verdrängen hätten, da diese für bestimmte Gruppen von Studierenden immer benötigt werden würden. Die neu zu schaffenden Hilfsmittel sind dagegen unbedingt notwendig, wenn wir für den vorgerückten Unterricht ehrlich und verständnisvoll die Frage lösen wollen, inwieweit wirklich direktes Verfahren sich auf der ganzen Linie mit wahren Erfolg verwenden lässt, wenigstens für diejenigen Studierenden, die nicht von vornherein in Hinsicht auf die ihnen zu Gebote stehende Zeit oder ihr Alter oder ihre bestimmten Arbeitsziele auf ein andres Verfahren angewiesen sind.

Mögen diese kurzen Zeilen dem Jubilar, dem mit diesem Hefte auch sie gewidmet sind, den Beweis liefern, wie die von ihm so enthusiastisch und erfolgreich vertretenen Grundsätze allmählich weitere Kreise zu ziehen anfangen und neue Probleme aufwerfen helfen, deren Lösung, möge sie nun so oder so ausfallen, uns ein Stück weiter zu bringen verspricht auf dem Wege zu einer gründlichen, wissenschaftlichen Methodik des Sprachstudiums.

A. R. Hohlfeld.

Madison, Wis., 8. August 1917.

Die direkte Methode in den höheren Klassen.

Die direkte Methode hat uns vor allem von den Fesseln einer verknöcherten und verknöchernenden Überlieferung befreit. Sie hat ferner beim Kinde die sprachliche Schöpferkraft geweckt und hat es uns ermöglicht, einen weit grösseren Lesestoff im Klassenzimmer zu bewältigen und somit den Schüler mit besserem Erfolge in der gegebenen Zeit in den Geist der deutschen Literatur einzuführen. Daher denn auch ihr stets wachsender Einfluss.

Naturgemäss wurde die neue Methode zuerst in den Anfängerklassen angewandt, wo sie nach dem tödlichen Einerlei des ewigen Drills erfrischend und anregend wirkte. Sehr bald aber zeigte sich, dass nicht minder befriedigende Resultate erreicht werden können durch die Anwendung der neuen Lehrweise beim Lesen selbst der vorgeschrittenen Texte. Mehr und mehr versuchen Herausgeber des für Schüler und Studenten berechneten Lesestoffes, den jungen Lesern Hilfsmittel an die Hand zu geben, wodurch der Wortschatz erweitert und der Inhalt verständlich gemacht werden mit möglichst geringer Benutzung des deutsch-englischen Wörterbuches. Durch Einführung in die einfachsten Grundzüge der Wortbildung, durch Erklärung neuer Wörter mittels schon bekannter, durch die Auflösung langer und schwieriger Sätze in ihre Bestandteile oder durch die Erklärung solcher Schwierigkeiten mittels dem Schüler schon vertrauter Wendungen führt man ihn in das Wesen der Fremdsprache mit einer Unmittelbarkeit ein, die bei der früheren Methode schlechterdings undenkbar war. Ferner stellt man dem Schüler Hilfsmittel zur Verfügung, die es ihm ermöglichen, sein Verständnis des Gelesenen zu beweisen, ohne stets in die Muttersprache zu übersetzen. Durch Fragen, die ihm oft die Wendungen bringen, durch die er den Ideeninhalt wiedergeben kann, durch Übertragung der erhabenen Sprachweise des Literaturdenkmals in das Alltagsidiom, durch Anleitung zur freien Reproduktion führt man ihn zu der Erkenntnis, dass er sich ohne die Übersetzungskrücke auf dem glatten, fremden Boden mit stets wachsender Sicherheit bewegen kann.

Doch dürfen wir bei all diesen Vorzügen nicht vergessen, dass in den vorgeschrittenen Klassen, besonders an den Colleges, bei folgerichtiger Durchführung der neuen Lehrweise das rein literarische Interesse nur zu leicht ins Hintertreffen gedrängt wird. Es muss immer wieder betont werden, dass der Lehrer, der mit einer Klasse *Minna von Barnhelm*, *Wallenstein*, *Iphigenie*, den *Prinzen von Homburg* oder *Michael Kohlhaas* liest, nicht nur Sprachlehrer sein darf, sondern geradezu verpflichtet ist, unserer ungebildeten und unbelesenen Jugend einen weiteren

geistigen Horizont zu entrollen. Unseres Erachtens besteht gerade hierin das schwierigste Problem in den vorgeschrittenen Klassen. Hier tut Nachdenken und viele Diskussion not.

Heutzutage stimmen wohl die meisten Lehrer darin überein, dass beim Lesen so wenig wie möglich übersetzt werden soll. Zwar ist es nach unserem Dafürhalten wenigstens kein Verbrechen, verwickelte oder sonst schwierige Stellen, die sich nicht ohne weiteres in einfache deutsche Prosa übertragen lassen, kurzerhand ins Englische zu übersetzen, wenn nur der Ton in der Klasse als ganzer ein deutscher bleibt. Denn das Interesse am Gegenstand erlahmt nur zu leicht bei jungen Leuten von 17 bis 21 Jahren, wenn sprachliche Schwierigkeiten in zu ausgiebiger Weise erörtert werden. Es ist sogar wünschenswert, hier und da das Deutsche einmal während einer ganzen Stunde fallen zu lassen. Nach Beendigung der Lektüre eines Textes kann man eine Besprechung in englischer Sprache einfügen, um einmal allen Mitgliedern der Klasse Gelegenheit zu geben, ihre Meinungen frei auszudrücken.

Beides, Sprachgefühl sowohl als Erweiterung des geistigen Ausblicks, kann gefördert werden durch regelmässig gehaltene deutsche Vorträge seitens des Lehrers. In höheren Klassen sollte ein solcher einmal in der Woche stattfinden. Diese Vorträge können direkt aus dem Diktat entstehen und daher schon gegen Ende des zweiten Jahres im Mittelschulunterricht in bescheidener Weise einsetzen. Zuerst einfach und langsam gehalten, entwickeln sie sich allmählich, so dass im dritten und vierten Jahre die Schüler imstande sein, ziemlich rasch nachzuschreiben und auch mündlich zu berichten. Von Anfang an müssen die Aufzeichnungen aufs sorgfältigste nachgesehen werden und zwei oder drei Mitglieder der Klasse müssen jedesmal statt eines schriftlichen einen mündlichen Bericht vor der Klasse abgeben. Auf diese Weise wird der Wortschatz—besonders aber der „unbewusste“—des Schülers in kurzer Zeit mächtig gefördert, während sein Augenmerk nicht lediglich auf das rein Sprachliche gerichtet ist.

Da in unseren Klassen an den Colleges eine grosse Minderzahl der vorgeschrittenen Schüler sich dem deutschen Lehrfach widmen will, so ist es geradezu vital für uns, dass diese Studenten einerseits ein feines Gefühl für die Sprache, andererseits aber ein lebhaftes Interesse für deutsches geistiges Leben, für deutsche Art, deutsches Wesen entwickeln. Aber auch diejenigen, die Deutsch nur als „culture-study“ treiben, kommen bei dieser Unterrichtsweise nicht zu kurz. Sie entdecken, dass sie sich in das Deutsche eingefühlt haben, dass sie mit immer wachsender Leichtigkeit schwierige deutsche Texte lesen können, und dass sie eine Grundlage gelegt haben, auf der sie in späteren Jahren, bei günstiger Gelegenheit, weiter bauen können. Nach sehr kurzem Aufenthalt drüben, ist es ihnen dann ein leichtes, Vorträgen auf deutschen Hochschulen zu

folgen und sich die Umgangssprache anzueignen. Dabei hat sich bei ihnen die Empfindung entwickelt, dass die deutsche Sprache das Gewand ist, in dem ein grosser Kulturgedanke steckt.

New York.

Camillo von Klenze.

Henrietta Becker von Klenze.

Die Lautschrift im deutschen Unterricht.

Im grossen und ganzen hat die Reformmethode im deutschen Unterricht in Amerika schon heute den Sieg davongetragen; Max Walter gebührt ein grosser Teil des Dankes für ihren raschen Fortschritt.

„Im grossen und ganzen“ hat sie gesiegt; die Einschränkungen, die der Satz in sich schliesst, beziehen sich teils auf ihre Verbreitung, teils auf die Art ihrer Anwendung. Dass übervorsichtige Vertreter älterer Anschauungen ihr noch vielfach zweifelnd gegenüberstehen, ist nicht zu verwundern und gereicht ehrlichen Warnern nicht zur Unehre; dass da und dort Unwissenheit und Trägheit, das Wesen und die Ziele der Reformmethode gründlich verkennend, an einem selbstgeschaffenen Zerrbild der neuen Lehrart hämisch mäkelnd, ist wohl tief zu bedauern, aber für den Kenner unsrer Verhältnisse nicht überraschend. Die grosse Mehrheit der führenden Lehrer im Lande steht ihr mit freundlichem Verständnis gegenüber, und es ist im allgemeinen eher zu begrüssen als zu verwerfen, dass sich ein gesundes Bestreben zeigt, in Einzelheiten der Anwendung nicht dem europäischen Vorbild bedingungslos zu folgen, sondern unsern Bedingungen Rechnung zu tragen. Soweit der deutsche Unterricht in Frage kommt, werden mit mehr oder weniger treffenden Gründen namentlich diese Abweichungen vertreten: es ist weniger Gewicht auf die Umgangssprache als auf die Literatursprache zu legen; lebendige Handlung spielt im Unterricht eine verhältnismässig geringe Rolle; deutsch-englische Vokabularien gelten (leider — vorläufig noch) als unentbehrlich. Zum Teil gehen diese Abweichungen mit fast zwingender Notwendigkeit aus unsern Schulverhältnissen hervor, und zum Teil werden wir vielleicht im Laufe der Zeit noch davon loskommen; jedenfalls geben sie keinen Anlass zu ernstlicher Unzufriedenheit.

Schlimmer als diese nicht ganz unberechtigten Besonderheiten ist eine Unterlassungssünde, die in unsern Schulen gegenwärtig fast allgemein ist: die gänzliche Vernachlässigung der *Lautschrift*, die leider nur zu oft mit Vernachlässigung der Lautkunde selbst Hand in Hand geht. Wer die Ursache dieses Übels aufrichtig zugeben will, wird kaum umhin können, in allererster Reihe an die geringe Zahl phonetisch gebildeter Lehrer und phonetisch eingerichteter Lehrbücher zu denken, die uns zur

Verfügung stehen. Aber diese beschämende Tatsache wird nicht oft angeführt. Dagegen werden bei verschiedenen Gelegenheiten Scheingründe vorgebracht, die wohl meist ehrlich gemeint sind, aber aus Mangel an wirklicher Erfahrung mit Lautschrift hervorgehen. Die folgenden Gründe (denen ich, vorgreifend, gleich meine Erwiderung gegenüberstelle), hört man wohl am häufigsten:

„Lautschrift kostet viel Zeit.“ — Für den Lehrer, ja, denn er muss umlernen; für den Schüler ist sie sehr viel leichter als die Rechtschreibung, und auf den Schüler kommt es an.

„Unsre Schüler schreiben nicht sorgfältig genug für eine Schrift, die solche Genauigkeit fordert.“ — Umso mehr ist sie nötig, sie *zwingt* zur Genauigkeit.

„Der Übergang von der Lautschrift zur Rechtschreibung ruft Verwirrung hervor.“ — Die Erfahrung zeigt das Gegenteil; Schüler, die Lautschrift gelernt haben, schreiben im Durchschnitt richtiger als andre.

„Lautschrift ist überflüssig, denn ein tüchtiger Lehrer kann auch ohne sie (und wohl auch ohne Lautkunde) richtige Aussprache lehren.“ — Wäre das wahr, so bliebe immer noch der Satz: das Bessere ist des Guten Feind.

„Für Französisch und Englisch mag Lautschrift am Platze sein; die Einfachheit der deutschen Rechtschreibung macht sie entbehrlich.“ — Diese Einfachheit ist trügerisch; sie lässt nur zu leicht eine gewisse Sorglosigkeit aufkommen, die zur lautlichen Missdeutung von Buchstaben wie z, w, v, —b, —d, —g, j, sp—, st—, ie, ei führt.

* * *

Statt einer theoretischen Zergliederung meiner Gegenbehauptungen gegen diese Gründe, die ich Scheingründe nannte, sei es mir gestattet, meinen eignen Entwicklungsgang in Bezug auf die Verwendung der Lautschrift im deutschen Unterricht zu erzählen.

Als ich im Jahre 1901 in der „School of Education“ der Universität von Chicago meine Lehrtätigkeit began, hörte ich mit Staunen und Missbilligung, dass ein „sonst“ gescheiter Lehrer des Französischen an der gleichen Universität (Henri David) sich in seinem Anfangsunterricht einer ganz unerhört falschen Schreibung bediene, die mir als „phonetische Schrift“ bezeichnet wurde. Nun hatte ich zwar in den Langenscheidt'schen Unterrichtsbriefen eine Aussprachebezeichnung ähnlicher Art kennen und schätzen gelernt, aber ich hielt sie für einen Notbehelf des Selbstunterrichts, die für den Schulunterricht überhaupt nicht in Frage kommen könne. Phonetik war mir vollkommen fremd, also schien mir Kollege David gründlich auf dem Holzwege; denn was der Bauer nicht kennt— und so weiter.

Im Laufe der nächsten fünf bis zehn Jahre lernte ich allmählich die wesentlichsten Grundzüge der Phonetik; ausserdem las und hörte ich

immer mehr von den Erfolgen, die europäische Reformer mit dem Gebrauche der Lautschrift erzielten. Zaghafte begann ich etwa seit 1910 sie in meinem Unterricht in der Universität von Wisconsin zu benützen, doch war der Erfolg aus zwei Gründen gering: Erstens fehlte mir ein geeignetes Lehrbuch, und viele Lehrer wissen aus bitterer Erfahrung, welch ungeheuren Nachteil das unter unsern Verhältnissen bedeutet; zweitens aber, und das was der Hauptgrund, gebrauchte ich Lautschrift und Rechtschreibung nebeneinander, bei den Schülern (und in gewissem Sinne auch bei mir selbst) Verwirrung und Widerstand gegen die Lautschrift hervorruhend. Dem ersten, aber nicht dem zweiten Übelstand half ich ab, als ich 1912 meine „Introduction to German“ mit einem Anhang in Lautschrift versah. Wenige Lehrer haben ihn je gebraucht, und mich selber befriedigte er so wenig, dass ich ihn in der neuen Ausgabe („German for Beginners“) beiseite liess.

So viel hatte ich nun gelernt: dass es wenig Zweck hat, die Lautschrift so nebenher, aschenbrödelmässig, benützen zu wollen. Als ich 1913 an die Universität Texas kam, stand ich ihr mit einer Art platonischer Hochachtung, im wirklichen Unterricht aber ablehnend gegenüber. In vielen Erörterungen, in denen die fortschrittlichen Überzeugungen meines Kollegen Münzinger den Ausschlag gaben, kam unsre deutsche Abteilung zu diesem Schluss:

Die Mehrzahl der europäischen Reformer hat mit der Lautschrift unbedingt günstige Erfahrungen gemacht; *kein* amerikanischer Lehrer des Deutschen hat ein Recht, sie ohne weiteres abzulehnen, denn *keiner* von uns hat sie je unter billigen Bedingungen (das heisst, mit einem geeigneten Lehrbuch und unter Ausschluss der Rechtschreibung) in Anwendung bringen können. So wollen wir statt weiterer theoretischer Erwägungen einen gerechten Versuch durchführen.

Die Abteilung beauftragte mich zur Abfassung eines Heftchens, das für den Unterricht der ersten zwei Monate genügenden Stoff in Lautschrift bot; im folgenden Jahre wurde es von sieben unserer Anfängerabteilungen gebraucht, während die achte Abteilung, gewissermassen als Vergleichsgruppe, vorläufig noch bei der Rechtschreibung blieb. Der Erfolg, über den ich seinerzeit in einem Universitätsbulletin ausführlich Rechenschaft ablegte, war derartig, dass meines Wissens keiner meiner Kollegen die geringste Neigung besitzt, die Lautschrift wieder aufzugeben.

Schon bei der Ausarbeitung des Heftchens war ich auf die merkwürdige Tatsache gestossen, dass bei Anwendung der Lautschrift die Theorie der Aussprache nur einen geringen Bruchteil des Raumes und der Zeit in Anspruch nahm, die ihr vorher gewidmet werden musste. Nach meinen früheren Erfahrungen hatte ich auf etwa zwei Wochen gerechnet: mit der Lautschrift liess sich beim besten Willen nicht mehr als Teile der ersten vier Stunden auf Ausspracheerörterungen verwenden; schon von der zwei-

ten Stunde an wurde der grösste Teil der Zeit dem Anschauungsunterricht gewidmet, und in den folgenden Monaten wurde ein Bruchteil der Zeit, die sonst der Sisyphuskampf gegen Aussprachen wie [zwaɪ, we:r, von, sti:n] verschlingt, zielbewussten Übungen in Lautbildung (ein paar Minuten zu Beginn jeder Stunde) mit zehnfachem Nutzen zugewendet. Zu Anfang oder in der Mitte des dritten Monates (vielleicht war diese Zeit etwas kurz bemessen) schienen die Aussprachegewohnheiten fest genug, dass man ohne Schaden zur Rechtschreibung schreiten konnte, und hier zeigte sich die zweite Überraschung: Die zur Überbrückung der erwarteten Schwierigkeiten eingeschalteten Übergangsseiten des Heftchens erwiesen sich als gänzlich überflüssig; wir wiederholten an Hand des eigentlichen Lehrbuches das bisher Gelernte in deutschem Druck und deutscher Rechtschreibung, und alle Erklärung oder Erleichterung war entbehrlich: es gab einfach keine Schwierigkeit. Die Schüler eigneten sich die Rechtschreibung mit solcher Schnelligkeit und Leichtigkeit an, dass ich mit Bestimmtheit behaupten kann, dass die Anwendung der Lautschrift einen Gewinn von Wochen, und zwar in *jeder* Hinsicht, bedeutete.

Natürlich darf man von der Lautschrift nicht Unbilliges verlangen. Die Bildung schwieriger Laute (ch, ü, ö, r) wird durch sie höchstens mittelbar gefördert, da bei ihrem Gebrauch ganz im allgemeinen mehr Sorgfalt auf die Aussprache verwendet wird, aber es ist eine jedem erfahrenen Lehrer bekannte Tatsache, dass die weitaus meisten, die schwerst vermeidbaren Aussprachefehler nicht auf Schwierigkeiten der Lautbildung, sondern auf Missdeutung deutscher Buchstaben auf Grund englischer Schreibung zurückzuführen sind. Es ist aber klar, dass diese wichtigste Fehlerklasse durch die Lautschrift unbedingt vermieden wird; denn welcher Schüler wird [tsu:, ve:r, fon] wohl als [zu:, we:r, von] aussprechen!

* * *

Es liegt auf der Hand, dass wir uns bemühten, *die* Lautschrift zu wählen, die bei grösster Zuverlässigkeit zugleich die einfachste ist, und dass wir uns da für die Schrift der Internationalen phonetischen Vereinigung entschliessen mussten, wird wohl jeder zugeben. Bedenken mag es höchstens erregen, dass wir schon in der ersten Ausgabe unsres Heftchens die Zeichen für weites i, u, ü, ö wegliessen und in der zweiten Ausgabe¹ auch auf die für weites e und o verzichteten. Darin handelten wir in Übereinstimmung mit Jespersen (vgl. z. B. Lehrbuch, S. 143: „In der praktischen Lautschrift tut man am besten, überall (für Deutsch und Englisch) das Zeichen [i] zu benutzen, indem man ein für allemal auf seinen wechselnden Lautwert aufmerksam macht“); von den unbequemen

¹ "The First German Lessons in Phonetic Spelling" (Prokosch), Henry Holt and Company, 1916.

Schreibformen der erwähnten Zeichen abgesehen, bestimmte uns dazu vor allem die Erwägung, dass die Anwendung oder Weglassung des Längzeichens zugleich die enge oder weite Aussprache des deutschen Lautes bedingt, eine Doppelangabe derselben Tatsache aber nicht nötig ist. Durch diese Vereinfachung bleiben nur vier Zeichen, die der Schüler zum gewöhnlichen Lateinalphabet hinzulernen muss: die für deutsch sch, ng, o und unbetontes e — gewiss keine grosse Forderung. Stellt man ihr den grossen Gewinn an Zeit und an Sicherheit und Richtigkeit der Aussprache gegenüber, so wird man es begreifen, dass ich *auf Grund unserer Erfahrungen* es geradezu für die Pflicht jedes ernstesten deutschen Lehrers halte, den Gebrauch der Lautschrift nicht träge mit theoretischen Gründen—ich wiederhole: Scheingründen—von der Hand zu weisen, sondern sie eines ehrlichen Versuches zu würdigen. Die Unbequemlichkeit des Umlernens mag im ersten Jahre manchen Lehrer ungünstig beeinflussen; nach dem zweiten Jahre aber werden nur äusserst wenige willens sein, auf dieses wertvolle Mittel wieder zu verzichten—vorausgesetzt, dass sie nicht denselben Fehler begehen, in den ich in früheren Jahren verfiel: unter keinen Umständen darf zu Anfang des Unterrichtes Lautschrift und Rechtschreibung neben einander gebraucht werden. In den ersten Monaten muss die Lautschrift die Alleinherrschaft besitzen; nach dem dritten oder vierten Monat tritt sie immer mehr zurück, doch am Anfang des zweiten Jahres sollte sie noch einmal kräftig geübt werden; dann ist gute, sichere und leichte Aussprache gesichert.

E. Prokosch.

University of Texas.

Fremdsprachlicher Unterricht im Lichte der Demokratie. Eine der betäubendsten Begleiterscheinungen des furchtbaren Weltkrieges, in den nun auch unser Land hineingezogen worden ist, ist der Kampf gegen den deutschen Unterricht in unseren Schulen. Die patriotische Begeisterung der einen, die mit Unverstand gepaart so leicht zum Spielball der Bosheit wird, den blinden Hass der anderen gegen alles, was zu dem gegenwärtigen Feinde des Landes in irgend welchen Beziehungen steht, haben ebenso kluge wie gewissenlose Agitatoren benützt, ihr Ziel, die Schulen des deutschen Unterrichts zu berauben, rücksichtslos zu verfolgen. Dass sie darin erfolgreich sein würden, war von vornherein zu befürchten. Die Gelegenheit war zu günstig, konnten doch sogar die Kinder mit in den Kampf hineingezogen werden. Wie leicht aber ist das kindliche Gemüt zu betören, wenn obendrein noch eine Arbeitserleichterung in Aussicht gestellt werden kann. So ist es denn geschehen, dass der deutsche Sprachunterricht heute aus den Elementarschulen einer ganzen Reihe von Gemeinwesen vollständig verschwunden ist, wo er noch vor wenigen Monden sich

grosser Beliebtheit erfreute, in anderen so verstümmelt ist, dass der Rest bald folgen wird. In den High Schools ist die Schülerzahl der deutschen Klassen um von 20 bis 90 Prozent zurückgegangen. In einigen ist er auf Beschluss der Schulbehörden gänzlich abgeschafft worden.

Unter den gegen den deutschen Unterricht gebrauchten Argumenten wurde mit grosser Vorliebe das eine immer wiederholt, und es fand auch besonders in pädagogischen Kreisen viele Nachbeter, nämlich, dass sich wohl der deutsche Sprachunterricht in der High School rechtfertigen liesse, dass er aber keinen Platz in der Elementarschule habe. Wie irrig ist doch diese Ansicht! Zunächst möchten wir hier betonen, dass das vom deutschen Sprachunterricht Gesagte gleiche Anwendung auf den Unterricht in irgend einer modernen Fremdsprache, sofern ihr Wert feststeht, findet. Dass wir das Deutsche besonders befürworten, dürfte wohl von den wenigsten nur als blinde Parteilichkeit betrachtet werden.

Es ist hier kaum notwendig, alle die Gründe ins Feld zu führen, die für den deutschen Sprachunterricht sprechen. Um den erziehlischen, praktischen und kulturellen Wert desselben erschöpfend zu behandeln, bedürfte es eines grösseren Raumes, als er uns hier zur Verfügung steht. Während der letzten Monate, als sich die Wolken immer drohender zusammenzogen, erschienen eine grosse Anzahl von Aufsätzen in deutscher sowohl als auch in englischer Sprache, die sich mit diesem Gegenstande befassten. Den in diesen Artikeln ins Feld geführten Gründen für die Beibehaltung des Deutschen könnte sich eigentlich wohl nur der vom blinden Hass erfüllte Gegner verschliessen.* Wenn nun aber der Wert des deutschen Sprachstudiums feststeht, so sollten doch alle Mittel angewandt werden, um es so erfolgreich als möglich zu gestalten. Der erfahrene Methodiker nicht bloss, sondern auch der einsichtsvolle Laie wissen, dass eine Sprache um so leichter gelernt wird, je früher ihr Studium begonnen wird. Ja, manches, was der Schüler im frühen Alter sich mit Leichtigkeit vermöge seines noch nicht überladenen Gedächtnisses, der Schärfe seiner Beobachtungen, der Freude am Nachmachen und der Geschmeidigkeit seiner Sprechwerkzeuge aneignet, kann der Erwachsene, wenn überhaupt, dann nur mit grosser Mühe sich erwerben. Sogar das High School-Alter hat bereits Stadien der Entwicklung hinter sich, deren Nichtbenützung der Aneignung der Sprache wertvolle Hilfsmittel entzieht.

* In dieser Verbindung sei auf die soeben erschienene Broschüre, verfasst von Peter Scherer, Indianapolis, (Verlag Charles Scribner's Sons) hingewiesen, die unter dem Titel *Modern Language Instruction — Why and When?* eine Zusammenstellung von Äusserungen hervorragender Pädagogen über den Wert des fremdsprachlichen Unterrichts bringt. Was dieses Symposium besonders wertvoll macht, ist, dass die darin enthaltenen Zitate aus der Feder von Engländern, Franzosen und Amerikanern stammen und bis in den Oktober 1916 hineinreichen. Wir empfehlen das Heftchen unseren Lesern aufs angelegentlichste. D. R.

Die Gegner des fremdsprachlichen Unterrichts weisen gewöhnlich auf die europäischen Kulturländer, namentlich auf Deutschland hin, in denen, wie sie sagen, in den Volksschulen kein fremdsprachlicher Unterricht zu finden ist. Wenn dem wirklich so wäre — in der Tat ist dies nicht der Fall; denn wir finden fremdsprachlichen Unterricht in vielen Bürgerschulen der grösseren Städte — so bliebe dies immer noch bestehen. dass der Unterricht in den Fremdsprachen in den Schulen, in denen er überhaupt betrieben wird, in den Lyzeen und Gymnasien, den Realschulen und Gewerbeschulen, also in sogenannten höheren Schulen, im dritten oder spätestens im vierten Schuljahre des Zöglings begonnen wird. In diesen Schulen hat er seinen Stand, den Schulreformen irgend welcher Art nur befestigen würden, nichts aber, auch nicht der gegenwärtige Krieg erschüttern könnte. Sollen wir nun dem Beispiele Europas folgen, und uns auch ein doppeltes Schulsystem, eine Volks- und eine höhere Schule gründen, die erstere für den Unbemittelten, der sich mit den elementaren Kenntnissen zufrieden geben muss, dem keine Möglichkeit zum Aufstieg in der menschlichen Gesellschaft, auch nicht bei der grössten Begabung geboten wird — denn ein Überbrücken nach der höheren Schule gibt es nicht —, die andere für den, dessen Eltern das Geld dazu haben, ihn dahin zu schicken, auch wenn es ihm sonst an allem fehlt? Niemand würde dies ernstlich befürworten wollen. Das amerikanische Schulsystem ist das idealste der ganzen Welt, darum, weil es wirklich auf demokratischen Prinzipien aufgebaut ist. In ihm gibt es keinen doppelten Weg: Für den Reichen wie den Armen, den Vornehmen wie den Geringen führt der Weg durch die Volksschule zur High School, durch diese zur Universität. In der amerikanischen Schule ist die Demokratie in ihrer reinsten Form verkörpert. Sie bietet jedem Bürger des Landes dieselbe Bildungsmöglichkeit; in ihr wird der den höchsten Platz erhalten, der ihn sich durch Fleiss und Begabung erwirbt. Mit Stolz blickt der echte Amerikaner auf seine Schule, das Bollwerk der Freiheit. Fällt dies, dann würde auch die Demokratie in Stücke gehen.

Denen aber, die das Geschick unserer Schulen in Händen haben, ist damit eine hohe Pflicht auferlegt. Ihnen liegt es ob, den Plan der Schulen so zu gestalten, dass dem Schüler die Gewähr gegeben ist, dass in ihm das Höchste, dessen die Menschheit in intellektueller, ethischer und ästhetischer Hinsicht fähig ist, zur Entwicklung gebracht werden kann. Die besten Geister des Volkes sollten an diesem Plane mitarbeiten. Die einzelnen Fächer sollten gegeneinander abgewogen werden und jedem der Platz, der ihm zugehört, zugewiesen werden. Sollte in einem solchen Plane dem fremdsprachlichen Unterrichte ein Platz verweigert werden? Nicht nach dem, was wir vorher gesagt haben. Diejenigen, die heute den deutschen Sprachunterricht aus unseren Schulen verdrängt haben, haben den Schülern ein Bildungsmittel entzogen, das ihnen zukommt. Sie, die

da glauben, im Sinne des Losungswortes dieses Krieges zu handeln, versündigen sich an ihm in seiner elementarsten Form. Ja noch mehr — das, was wir durch unser Eintreten in diesen Krieg erreichen wollen, ist der Völkerfriede, der durch keinen Krieg mehr gestört werden soll. Es wird die Zeit kommen, in der die Völker sich wieder näher treten werden und in der eine Verständigung angestrebt werden wird. Durch die Verdrängung des deutschen Sprachunterrichts aus dem Schulplan der Volksschule ist der Jugend, die einmal Hand anlegen müssen, diese Völkervereinigung in die Wege zu leiten, das Mittel genommen, ihren Teil zu diesem grossen Werke beizutragen. Die Feinde des deutschen Unterrichts haben sich einer unpatriotischen und undemokratischen Tat durch ihr Vorgehen schuldig gemacht.

M. G.

Drei geistliche Lieder.

1. Erntezeit.

O Erntezeit, o Zeit des Mannaregens,
Jetzt bist du nur ein Hohn aufs Menschenleben.
Denn all der Reichtum deines Früchtesegens
Kann uns kein Lötchen echter Nahrung geben.

Was sollen all die Felder voller Ähren,
Was sollen all die dichtgedrängten Scheuern,
Wenn sie nur dienen Mordbegier zu nähren
Und zum Vernichtungswahnsinn anzufeuern?

Was sollen all der Berge tiefe Schachten,
Was sollen all die Erze und Gesteine,
Wenn sie nur helfen in dem grossen Schlachten
Und nur zerschmettern menschliche Gebeine?

Was soll die Schönheit noch auf bunter Heide,
Der Sonne Leuchten und des Himmels Blauen,
Wenn sie nichts sehn als blutige Eingeweide
Und ausgehöhlter Augen stummes Grauen?

O sende uns dein Lebensbrot hernieder,
Du gütiger Gott, beselige unser Harren!
Sonst wär' es besser, du begrübest wieder
Die tote Welt in ewigem Erstarren.

Sonst wär' es besser, stille Gletschermassen
Bedeckten öder Erde Felsenmeere,
Und alles Lieben, Glauben, Streben, Hassen
Wär' ausgelöscht in grenzenloser Leere.

2. *Heiligung.*

Zerbrich, o Herr, die Stützen meiner Schwäche,
Zerstöre meiner Kleinheit nichtige Ziele,
Verschütte des Gelüstens trübe Bäche,
Zerschmettre eitler Sinne üppige Spiele.

Zermalme, was mich an den Körper kettet,
Verflucht'ge, was die Seele mir ersticket;
Erwecke, was mich aus dem Drangsal rettet,
Das nun die wirre Welt zum Tod verstricket.

Erleuchte und durchglüh' mein ganzes Wesen,
Auf dass zu reiner Willenskraft ich werde;
Aus Flammenfeuer lass den Geist genesen
Zu neuer Tat auf neugeborener Erde.

3. *Herbst.*

Nun flammt ihr auf in geisterhaften Farben,
Ihr Waldgebirge in der weiten Runde;
Und eurer Wipfelkronen Feuergarben
Umglühn des grossen Sterbens Weihestunde.

Nun sinkt zurück in gotterfülltes Schweigen
Der bunten Erde lärmendes Gebahren.
O Menschenherz, auch du musst stumm dich neigen,
Des grossen Sterbens Segen zu erfahren.

Kuno Franke.

Gilbertsville, N. Y.

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

Baltimore.

Ihr Berichterstatter gab bereits im letzten Dezemberheft einen Überblick über den *Stand des deutschen Unterrichts* an den hiesigen Schulen und musste diesem leider in der Septembernummer auch noch eine Ergänzung zufügen. Es dürfte daher kaum statthaft sein, das bereits mit gebührendem Bedacht Dargebotene an dieser Stelle zu wiederholen. Unter Hinweis darauf sei nur übersichtlich gesagt:

Im Jahre 1874 wurde dahier nach dem Vorbilde Cincinnatis an gewissen Elementarschulen der Deutschunterricht eingeführt, er stand in hoher Blüte bis ums Jahre 1900, als er von einem Pflichtfach zu einem Wahlfach wurde, infolge von Gleichgültigkeit und Unverstand deutscher Eltern — darunter selbst deutsche Lehrer — und so schien das Fortbestehen nach und nach nur noch eine Frage der Zeit zu werden. Die durch den unseligen Krieg hervorgerufene Verblendung und die Agitation der Zeitungen brachte diese Frage zu einer schnellen Lösung: am 3. Juli 1917 wurde der Deutschunterricht an den Elementarschulen aufgehoben. Entlassungen von Lehrkräften waren dadurch verhütet worden, dass den Betreffenden englische Unterrichtsfächer zugewiesen wurden.

An den höheren Schulen, woselbst der Deutschunterricht im Laufe der letzten vier Jahrzehnte einen mächtigen Aufschwung erfahren hatte, hat dieser in der allerletzten Zeit zugunsten des Französischen eine so weit geringe Einbusse erlitten. Wann das Pendel zu dem unvermeidlichen Rückschwung kommt, ist noch nicht abzusehen.

Was zur Zeit den hiesigen Lehrkörper ganz besonders bewegt, das ist die leidige *Gehaltsfrage*. Ein Agitationskomitee hat mit grossem Fleiss statistische Tabellen zusammengestellt, worin die Gehaltsverhältnisse in achtzehn der grösseren Städte unseres Landes übersichtlich gegeben sind. Aus denselben ergibt sich, dass Baltimore bezüglich des pro Kopf berechneten Vermögens an fünfter Stelle, im

Prozentsatz der Ausgaben für seine Schulen zu dem ganzen städtischen Ausgabenetat dagegen an fünfzehnter Stelle steht.

Carl Otto Schönrich.

Buffalo.

Die öffentlichen Schulen Buffalos haben am 4. September unter günstigen Auspizien ihre Tore wieder einer lernbegierigen Jugend eröffnet. Die Schülerzunahme war ein normaler und ebenso günstig wie in früheren Jahren. Nur in den fünf High Schools der Stadt war eine Abnahme in der Registration zu verzeichnen, infolge des Umstandes, dass noch insgesamt gegen 1,000 Schüler, meistens Knaben, als Farmkadetten und in anderem patriotischen Dienste, in Regierungsarbeiten tätig waren und erst im Laufe des Herbstes, gegen Anfang November, wieder in den Schulbetrieb eintreten werden.

Die deutschen Klassen haben im grossen und ganzen, sowohl in den Elementarschulen wie Hochschulen, keine Einbusse erlitten. Im Gegenteil ist in mehreren Distrikten und das in Grammarschulen von Stadtteilen mit stark pro-allierter Bevölkerung ein wesentlicher Zuwachs in diesen Klassen zu verzeichnen. So haben Schulen mit stark kanadischen, italienischen und polnischen Schulbevölkerungselementen einen auffallenden Aufschwung im Besuch des deutschen Unterrichts zu konstatieren. Ein umso erfreulicheres Zeichen in diesen Tagen ikonoklastischer Zertrümmerung früher so hoch geschätzter Erziehungswerte, besonders in der Stellungnahme vielerorts gegen die Sprache eines Goethe und Schiller. Die führenden Geister Buffalos stellen sich auf den Standpunkt, dass unser Land wohl im Kriege gegen die deutsche Regierung steht, aber diesen Gegensatz nicht auch auf die deutsche Sprache und Literatur erstreckt.

In allererster Linie ist dies der Stellungnahme unseres langjährigen Schulsuperintendenten, Herrn Dr. H. P. Emerson, und der seit ungefähr einem halben Jahr im Amte tätigen

neuen Erziehungsbehörde zuzuschreiben, welche letztere durch ihren Vorstand, Herrn Edwards D. Emerson — dem Präsidenten — hat erklären lassen, dass von ihrer Seite keine gegnerischen Schritte betreffs des deutschen Unterrichts erfolgen werden, so lange dieser Unterricht im rechten Sinne und Geiste erteilt wird und die Absichten erfüllt, die ihm von Anfang an gesteckt waren.

Unser lokaler modernsprachlicher Verein tritt mit diesem Jahr in sein neuntes Lebensjahr. Die erste Versammlung für das laufende Schuljahr findet am 16. Oktober statt. Zur Besprechung gelangt das vom betreffenden Komitee vorzulegende Arbeitsprogramm für 1917-1918. Wie verlautet, sind im ganzen fünf bis sechs Zusammenkünfte vorgesehen, die sich auf die Monate Oktober bis Mai 1918 erstrecken. Frä. Lulu Woodworth von der Lafayette Hochschule ist die Präsidentin der Vereinigung.

Herr Heinrich von Nittelbladt, seit fast zwei Jahrzehnten Lehrer des Deutschen an der Hutchinson-Central Hochschule, ist mit Anfang dieses Schuljahres von seinem Amte zurückgetreten und hat sich in den Ruhestand zurückgezogen.

Am Abend des 2. Oktober veranstaltete die *Buffalo Schoolmasters' Association*, eine Vereinigung der annähernd 300 männlichen Lehrer der Buffaloer Schulen, ein Empfangsbankett zu Ehren der neuen Erziehungsbehörde — Board of Education — die aus fünf Mitgliedern besteht. Die gelungene Festlichkeit fand in den stattlichen Räumlichkeiten der Masten Park Hochschule statt. Auf ein solennes Festessen erfolgte der Redeaktus. Ansprachen hielten der Prinzipal der Schule, Herr Frank S. Fosdick, der Vorsitz der Behörde, Herr Edwards D. Emerson und Schulsuperintendent, Dr. Horaz P. Emerson. Der Grundton der Reden war der, dass das Jahr 1917-1918 nach jeder Seite hin ein vielversprechendes zu werden verspricht und allgemein wurde betont, dass man sich gegenseitig mit dem vollsten Zutrauen entgegenkommt.

J. L. Lübber.

Californien.

Seit unserem letzten Berichte aus Californien hat sich hier wie anderswo vieles ereignet, was für die Leser der Monatshefte von Interesse sein dürfte. Vom 9. bis 14. Juli fand in Portland, Oregon, die grosse Konven-

tion der „National Education Association“ statt, die selbstverständlich diesmal hauptsächlich den patriotischen Bestrebungen des Landes Rechnung trug. Für uns ist von Bedeutung, dass bei dieser Gelegenheit eine Modern Language Association der pazifischen Küste gegründet wurde, die alle bisher bestehenden Vereinigungen von Sprachlehrern in diesem Ende des Landes einheitlich verbinden soll. Das Programm der Konferenzen für neuere Sprache lag in den Händen von Prof. W. A. Cooper vom deutschen Department der Stanford Universität, und belegte den Mittwoch und Donnerstag der Konventionswoche. Das Hauptthema war die direkte Methode, welches in vorzüglichen Vorträgen und Besprechungen erledigt wurde. Ohne Zweifel werden die Verhandlungen der Konferenz allen Sprachlehrern gedruckt und zugänglich gemacht werden. Die Modern Language Association der pazifischen Küste organisierte sich temporär durch die Wahl von Prof. O. M. Johnston, Stanford, zum Präsidenten und Carlton A. Wheeler, Hollywood High School, Los Angeles, zum Sekretär. Letzterer ist zugleich der Präsident der Modern Language Association von Süd-Californien, und hat sich durch emsige Tätigkeit im Dienste des neueren Sprachunterrichts sehr verdient gemacht. Die Versammlungen der neugegründeten Vereinigung werden abwechselnd im Süden, Zentrum und Norden der pazifischen Küste stattfinden. Als Organe wurden das „Modern Language Journal“ und das „Modern Language Bulletin von Süd-Californien“ bestimmt.

In der darauffolgenden Woche fand der Konvent der „High School Teachers' Association“ von Californien in Berkeley statt. Auch hierbei wurden den Sprachlehrern zwei Tage gewidmet. Der Dienstag war vorwiegend den Lehrern der romanischen Sprachen zur Verfügung gestellt, und der Donnerstag dem deutschen Unterricht. An letzterem Tage sprachen die Herren Dr. A. E. Wilson von Los Angeles, Dr. C. A. Krause von New York, Dr. H. K. Schilling von der Staatsuniversität, und C. A. Wheeler von Los Angeles. Dr. Krause hielt sich an der Küste auf, um an der Sommerschule der Staatsuniversität in Berkeley Vorträge über den Sprachunterricht nach der direkten Methode zu geben. Nach Beendigung dieses Kurses hielt er eine weitere Woche Vorträge über den-

selben Gegenstand an der Universität von Süd-Californien in Los Angeles. In beiden Anstalten hatte er eine grosse Anzahl von enthusiastischen Zuhörern, und durch sein energisches und zielbewusstes Auftreten hat er seiner wirkungsvollen Methode ohne Zweifel viele Anhänger gewonnen. Der Samen, der auf diesem Felde bisher gesät worden ist, wird in der Tätigkeit der westlichen Sprachlehrer und in ihren Vereinigungen weitere gute Früchte tragen.

Californien liegt weit entfernt von den Zentren, wo die *Kriegswogen* besonders hoch gehen, und die Haltung der Bewohner hier ist im ganzen ruhiger als im Osten. Die übertriebenen Hetzereien der Tagesblätter üben allerdings auch hier ihre Wirkungen, doch nicht so stark wie im Osten. Besonders die Schulbehörden sind meistens liberal und weltherzig genug, so dass bis jetzt offiziell noch nichts gegen den deutschen Unterricht unternommen worden ist. Naturgemäss hat die Beteiligung an diesem Unterricht etwas abgenommen; dank der vernünftigen Haltung der Eltern und Lehrer ist jedoch anzunehmen, dass der deutsche Unterricht in den höheren Lehranstalten bestehen bleibt, auch wenn der Krieg noch einige Jahre dauern sollte. — Dr. Max Walter besuchte im Jahre 1911 auch diesen Staat und hielt einige Vorträge in Los Angeles und San Francisco. Seine Freunde hier rufen ihm in diesem Ehrenheft der Monatshefte ein frühliches Glück auf! aus dem fernen Westen zu, und wünschen ihm noch viele Jahre des segensreichen Wirkens und darnach eine Zeit der wohlverdienten, glücklichen Ruhe!

Valentin Buehner.

Chicago.

Diese Korrespondenz sollte mit einem schwarzen Rande eingefasst sein zum Zeichen der Trauer über das Verlorene. Dem Schreiber ist es zumute wie einem, der am offenen Grabe eines Freundes steht und ihn auf Nimmerwiedersehen verschwinden sieht.

Während eines Zeitraumes von 52 Jahren haben wir in unseren Elementarschulen deutschen Unterricht gehabt, Hunderttausende von Kindern haben daran teilgenommen und für ihr ganzes Leben lang Nutzen daraus gezogen. Es was schon zur Selbstverständlichkeit geworden, dass man bei uns Deutsch lehrte, darum ist es unseren Feinden niemals gelungen, mit

ihren versteckten Angriffen gegen den deutschen Unterricht irgend welche Erfolge zu erzielen.

Aber jetzt, wo das ganze Volk seine ruhige Besonnenheit verloren und ein bitterer Hass gegen alles was Deutsch heisst, platzgegriffen hat, ist ihre Zeit gekommen. Und sie nützen sie aus.

Am 31. August stellte ein neues Schulratsmitglied namens Anton Czarnocki, geboren in Posen, Deutschland, den Antrag, den Unterricht in der deutschen Sprache aus den Elementarschulen zu verbannen und selbstverständlich auch das Amt des Leiters dieses Unterrichtszweiges abzuschaffen, angeblich, weil wir aus unseren Schülern hundert Prozent amerikanische Bürger machen müssen. — Schulsuperintendent Shoop, aufgefordert Vorschläge zu machen, berichtete, dass der deutsche Unterricht (der seither in den vier oberen Graden in 158 Schulen 23,000 Kindern erteilt wurde) im 5. und 6. Grad abzuschaffen, im 7. und 8. Grad aber in höchstens 20 Schulen weiter gelehrt werden solle. Und dieser Vorschlag wird ohne Zweifel vom Schulrate gutgeheissen werden.

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang ein Leitartikel in einer vielgelesenen deutschen Zeitung, in dessen erstem Teil das Bedauern über den Verlust des deutschen Unterrichts ausgesprochen wird, im zweiten jedoch die Leser mit der Versicherung getröstet werden, dass es eigentlich kein Verlust sei, denn es sei doch nie etwas Rechtes geleistet worden. So zu lesen in einer deutschen Zeitung in einer Zeit, wo es sich um das weitere Fortbestehen des deutschen Unterrichts handelt!

Nun könnte ich ja zum Schlusse von dem goldenen Morgen sprechen, der der dunklen Nacht folgen muss und von dem Aufwachen des deutschen Michels, der in Zukunft seine heiligsten Güter wie ein Mann verteidigen wird. Aber das überlasse ich anderen.

Emes.

Cincinnati.

Heimsuchung. — Soll man es ein Erdbeben nennen oder einen Tornado, wovon im letzten Monat unser stolzes Gebäude, das Deutsche Department der Cincinnatier öffentlichen Schulen getroffen wurde? Gleichviel. Die Folgen dieser Katastrophe sind höchst beklagenswert: der schöne Bau, den man mit vieler Mühe errichtet hat und der über 76 Jahre manchen Stürmen widerstanden, er ist nunmehr zur Hälfte

eingestürzt, in seinen Grundmauern erschüttert worden. Warum und wie so das Unglück so schnell und unabwendbar über uns hereinbrach, ist nur zu wohl bekannt. In beinahe allen Städten, wo deutscher Unterricht erteilt wird, zeigten sich ja dieselben Ursachen und leider auch dieselben Wirkungen.

Infolge der monatelangen Hetz- und Lügenkampagne unserer englischen Presse und infolge anderer Machinationen ist die Zahl der deutschlernenden Schüler hier auf die Hälfte gesunken. Dagegen waren alle Aufklärungsartikel der deutschen Zeitungen, alle Zirkulare und Petitionen nutzlos. „Es rast der See, er will sein Opfer haben“ — heisst es in Wilhelm Tell. Mit dem Rückgang der Schülerzahl wurde auch entsprechend die Anzahl der deutschen Lehrkräfte herabgesetzt. Etwa die Hälfte davon brachte man im englischen Department unter, und einige liebe Kollegen verloren leider ihre Stellen ganz und gar. Auch die Zeit für den deutschen Unterricht wurde beschnitten: für keine Klasse wird in Zukunft mehr als eine Stunde pro Tag bewilligt. In den meisten Schulhäusern blieb indessen nur noch eine deutsche Lehrkraft übrig, woselbst sich der Unterricht bei kombinierten Klassen auf durchschnittlich eine halbe Stunde beschränkt. In ungefähr einem Dutzend der vorstädtischen Distrikte ging der Deutschunterricht wegen zu geringer Schülerzahl ganz ein.

Reinigung. — Mit diesem „Sieg“ waren aber unsere lieben Feinde noch nicht zufrieden. Kaum hatten wir uns von der ersten Katastrophe erholt, da begann die sattsam bekannte „Citizens League on Foreign Languages“ gegen die deutschen Textbücher in unseren Elementar- und Hochschulen zu wühlen. Inhalt und Illustrationen vieler dieser Bücher seien zu deutschfreundlich und wirkten somit vergiftend auf Herz und Seele der Schüler, sagt die Bürger-Lüge — und die muss es ja wissen! Das traurige Resultat war, dass verschiedene der deutschen Textbücher ganz ausgemerzt wurden, während die anderen gegenwärtig von dem Giftstoff gereinigt werden. Unter den auf den Index gesetzten befinden sich Bacon's „Im Vaterland“ und „Vorwärts“ — beide Bücher von einem Amerikaner verfasst und von einer amerikanischen Firma herausgegeben — ferner „Kreuz und Quer durch Deutschland“, „Glück Auf“, Geschich-

ten vom Rhein“, u. a. — Selbst das von Dr. Fick mit vieler Sorgfalt und Sachkenntnis zusammengestellte Lesebuch „Hier und Dort“, für die letzten drei Grade unserer Elementarschulen bestimmt und erst vor einem halben Jahre hier eingeführt, fand keine Gnade vor den Augen der modernen Inquisition. Es wird entweder ganz unterdrückt oder doch so „gereinigt“, dass nicht mehr viel davon übrig bleibt.

Um nur eine Probe von der „Seelenrettung“ zu geben, sei hier das altbekannte Gedicht „Deutscher Rat“ von Reinick angeführt, das beginnt „Vor allem eins, mein Kind, sei treu und wahr; lass nie die Lüge deinen Mund entweihen.“ — Dieses Gedicht in dem früheren dritten Lesebuch wurde mit dickem undurchsichtigem Papier überkleistert! Welchen Respekt werden die Kinder vor den deutschen Schulbüchern bekommen, wenn sie die Überkleisterungen bemerken!

Die vier Zensoren, von unserem Schulsuperintendenten in bester Absicht ernannt, fungierten bei ihrer Reinigungsarbeit nur als vollziehende Behörde — das Anathema über die Bücher und die einzelnen Lektionen wurde höheren Ortes ausgesprochen.

Hoffnung. — Trotz dieser schweren Heimsuchung werden wir unter der Leitung des Vorstehers unseres deutschen Departements redlich versuchen aus der Katastrophe zu retten was zu retten ist. Es wird zwar viele Jahre dauern, sich von dieser Niederlage zu erholen und das verlorene Gebiet wieder zurück zu erobern. Allein der gute alte Geist der Hoffnung und Zuversicht auf eine bessere Zukunft ist in dem zusammengeschrumpften Häuflein der hiesigen deutschen Lehrerschaft noch nicht erloschen. Das zeigte sich in den Versammlungen des Lehrervereins und des Oberlehrervereins zu Anfang dieses Schuljahres. Mögen die werten Kollegen und Kolleginnen auch fernerhin von diesem Geiste be-seelt bleiben zum Besten der heranwachsenden Jugend und zum Besten unserer Stadt.

E. K.

Evansville.

Von überall im Lande kommen traurige Berichte über den bedauerlichen Stand des deutschen Unterrichts. Hier wird er abgeschafft, da wird er angefeindet, überall weist sich eine verminderte Schülerzahl auf. Fürwahr, die Zukunft unserer Arbeit ist recht bedenklich.

Bei uns in Evansville ist es vielleicht besser ausgefallen, als irgendwo. Unsere Schülerzahl hat freilich eine Verminderung erlitten, aber keine schrecklich grosse: jedenfalls nicht mehr als 20. Glücklicherweise sind keine Lehrkräfte stellungslos geworden, obwohl die Zahl der Lehrer auch kleiner geworden ist. Denn von unserem Kreis haben uns 8 verlassen, einige um in den Ruhestand zu treten, andere um sonstige Stellen anzunehmen, und die übrigen um ihre Studien fortzusetzen. An Stelle der 8 ausscheidenden haben wir 3 neue Lehrkräfte bekommen. Wir haben immer noch 18 Kräfte tätig, darunter 7 Seminaristen. In Bezug auf die Verminderung der Schülerzahl ist der Schreiber nicht imstande, von allen Schulen zu reden, aber seine eigene Erfahrung ist diese, dass er die Schüler, die so wie so nicht viel taugten, verloren und seine besten Kinder beibehalten hat. In seiner Schule, z. B., waren letztes Jahr etwa zwei Drittel der Schüler angloamerikanischer Abstammung, dagegen kamen bloss ein Drittel von deutschen Familien. Deses Jahr sind fast 60% der Schüler deutscher Abkunft. Insofern bedeutet der Verlust wirklich ein Gewinn, denn wir können unter den neuen Verhältnissen bedeutend bessere Fortschritte machen, als wir in den vergangenen Jahren gemacht haben. Es ist also klar, dass unsere Lage lange nicht so schlimm ist, wie es in manchen anderen Städten der Fall ist.

So viel über die Gegenwart. Über die Zukunft kann man nicht bestimmt prophezeien, doch ist es ganz und gar zu erwarten, dass die mannigfachen Anfeindungen, welche seitens gewisser Zeitungen sowie gewisser hochstehender Schulmänner überall im Staat ihre Frucht tragen werden. Denn bei der nächsten Sitzung der Legislatur im Januar 1919, wenn früher keine Sondersitzung berufen wird, soll ein Antrag zur Abschaffung des Gesetzes, welches den deutschen Unterricht in jeder Stadt auf Wunsch 25er Bürger vorsieht, gestellt werden. Solch ein Antrag wird natürlich ungeheuer schnell angenommen, sogar wenn in der Zwischenzeit Friede wiederhergestellt wird. Also können wir erwarten, uns über zwei Jahren zu den Städten wie Cleveland und Baltimore rechnen zu müssen. Was die Lehrer des Deutschen anbetrifft, kann der Schreiber den bevorstehenden Untergang des deutschen Unterrichts als kein

schreckliches Unglück ansehen, denn irgend einer, der unter den jetzigen Umständen hier bei uns Deutsch erfolgreich unterrichten kann, kann irgend ein Fach oder irgend eine Klasse ebenso erfolgreich unterrichten. Als Klassenlehrer hätten wir's auch bedeutend gemüthlicher, als wir's jetzt haben.

Wir Lehrer des Deutschen, die noch diese kurze Frist bei unserem Fache bleiben haben eine gewaltige Aufgabe. Zunächst müssen wir so fleissig arbeiten, dass uns keine Vorwürfe gemacht werden können und dass uns der Schulrat gerne Stellen als Klassenlehrer gewährt. Zum anderen müssen wir uns bestreben, den Kindern das Studium des Deutschen und das Zusammensein in der Klasse so angenehm zu machen, dass sie ihr lebenslang mit einem Gefühl der Freude der Jahre gedenken, da sie Deutsch gelernt haben. Haben wir das zustande gebracht, so haben wir bedeutend Wertvolleres geleistet, als hätten wir ihnen eine ganze Menge Deklinationen eingeprägt. Dann können wir unser Lieblingsfach niederlegen und getrost in neue Arbeitsfelder übergehen. Weit ehrenvoller ist es, heldenhaft zugrunde zu gehen, als vor lauter Altersschwäche einzuschlafen.

H. A. Meyer.

Milwaukee.

Fünfzig Jahre Deutschunterricht in den öffentlichen Volksschulen der Stadt Milwaukee! Das sollte 1917 grossartig gefeiert werden! Und nun, anstatt Festesjubiläum — Sterbegeläut. Pessimistische Stimmungen haben Platz gegriffen. „Know-nothings“ in Milwaukee sind bestrebt, den Unterricht in der Fremdsprache, speziell in der deutschen, aus den öffentlichen Schulen zu beseitigen. Die Hetze der Chauvinisten und leider auch kirchlicher Kreise ruht nicht. Ihre Motive sind offenkundig gehässiger Art. Obgleich der allgemein bildende Wert der deutschen Sprache und die Bedeutung derselben im Verkehrsleben innerhalb und ausserhalb der Vereinigten Staaten längst anerkannt wurde, scheint man doch jetzt hier die Frage, welchen Platz Deutsch in der Elementarerziehung verdient, nicht in Beziehung auf die Interessen der Kinder sondern in Verquickung mit dem jetzigen Kriege zu erwägen. Allerdings ist, mit Ausnahme seiner Abschaffung in den beiden unteren Graden aus pädagogischen Gründen, dem deutschen

Unterricht in Milwaukee *offiziell* soweit kein weiteres Leid angetan. Jedoch hat die inszenierte Zeitungshetze gegen den deutschen Unterricht ihre Spuren hinterlassen. Man weiss, dass in verschiedenen Schulen mehr Kinder als sonst von ihren Eltern abgehalten wurden, am deutschen Unterricht teilzunehmen. In 5 Schulen ist der Unterricht in der deutschen Sprache ganz ausgeschaltet worden, weil nicht mehr die genügende Anzahl (100) Kinder da waren, um eine Lehrkraft anzustellen. Nach einem vorgelegten offiziellen Bericht wurden im letzten Juni in den deutschen Klassen 30,586, in den polnischen 3507 und in den italienischen 972 Schüler von 127 Lehrern der deutschen, 16 der polnischen und 3 der italienischen Sprache unterrichtet. Nach dem letzten Bericht nehmen 22,013 Kinder am deutschen, 2942 am polnischen und 868 am italienischen Unterricht teil. Gegenwärtig unterrichten 101 Lehrer in der deutschen, 12 in der polnischen und 3 in der italienischen Sprache. Die Ausscheidung des fremdsprachlichen Unterrichts in den 1-B Klassen hat nach dem Berichte einen Ausfall von 4000 Schülern zur Folge gehabt; im übrigen ist die Verringerung der Anzahl der am fremdsprachlichen Unterricht teilnehmenden Schüler auf den von den Eltern beantragten Ausschluss zurückzuführen. Und hier tut sich den Lehrern des Deutschen ein betrübendes Bild auf: in Schulen in fast deutschen Distrikten nehmen in den unteren Klassen 5 bis 10% nicht am deutschen Unterricht teil, während es in den Oberklassen durchschnittlich 25 bis 50% sind; ein deutlicher Beweis von der Schwachheit und Gleichgültigkeit deutschamerikanischer Eltern. Es sind eben vielfach nicht die Eltern sondern die Kinder ausschlaggebend—leider—leider. Dazu kommen allerlei fragwürdige Intrigen und Machinationen—doch—, „man soll nicht aus der Schule plappern.“ Kurz: die Lehrer des Deutschen sehen die Zukunft keineswegs in einem rosigen Lichte. Was ist zu tun? Der deutsch-denkende Volkserzieher steht den obwaltenden Verhältnissen mit gemischten Gefühlen gegenüber, und nicht minder ernstdenkende Eltern deutschen Geblüts, denen das Wohl ihrer Kinder und damit die Wohlfahrt unseres Landes am Herzen liegt. Unsere Volksschule und besonders die Volkserziehung in derselben steht nicht auf der Höhe der Zeit; auch unsere Kirchenschulen ha-

ben versagt. Mögen ernste Staatsmänner und Pädagogen energisch ans Werk gehen, zu arbeiten an einer besseren Schule der Zukunft in dem Lande der Sterne und Streifen, und mögen im Kampf um diese Schule ringen in den vordersten Reihen die deutsch-amerikanischen Schulmänner und Volkserzieher!

J. Dankers.

Pittsburgh.

Unser städtisches Ruhegehaltersystem ward kürzlich selber in den Ruhestand gesetzt. Der Schulrat und die Lehrerschaft konnten sich in bezug auf die Dauer der Dienstzeit und die Höhe der Beiträge nicht einigen. Neues Leben blüht bereits aus den Ruinen, denn in ihrer jüngsten Sitzung nahm die Legislatur eine Gesetzesvorlage an, welche die Gründung einer staatlichen Pensionskasse für sämtliche Angestellte im öffentlichen Schuldienst anbahnt. Die Ausarbeitung der nötigen Einzelheiten soll von einer besonderen Kommission besorgt werden, der man für Bestreitung der damit verbundenen Unkosten die Summe von \$20,000 zur Verfügung gestellt hat.

Da bei uns der deutsche Sprachunterricht niemals so günstig gestellt war wie in gewissen Städten des Mittelwestens, so waren auch, was diesen anbetrifft, unsere trüben Erfahrungen infolge der Kriegshetze entsprechend geringer. Von amtlicher Seite haben die deutschen Kurse in unseren High Schools keine Einschränkung erlitten. Die Zahl der daran Beteiligten hat allerdings etwas abgenommen, was kaum anders zu erwarten war. Zum Teil liegt dies an dem verminderten Schulbesuch, der ja auch eine Folge des Krieges ist. Wo ein erwerbsfähiger Bruder eingezogen wurde, müssen jüngere Geschwister oft ihre Studien unterbrechen, um an deren Stelle zu treten. Leider behalten die meisten Schüler das Deutsche nach dem zweiten Jahr nicht bei. Dasselbe gilt vom Lateinischen. Beide Fächer gleichen Pyramiden mit abgebrochenen Spitzen. Hierfür sind die Lehrer nicht allein verantwortlich. In den oberen Klassen unserer High Schools werden dem Schüler so viele Weichen gestellt in Gestalt von wählbaren Fächern, wozu Deutsch und Lateinisch auch gehören, dass ein unreifer Zögling geradezu entgleisen muss. Häufig werden die höheren Jahrgänge des Deutschen durch unmittelbare Brotstudien verdrängt. Man ahnt das Herannahen

schwerer Zeiten und will dafür gewappnet sein. Wo sich die verschiedenen Schultypen unter einem Dach befinden, wie das bei den „Cosmopolitan High Schools“ der Fall ist, bleiben nur solche bei der Stange, denen von einer später zu besuchenden höheren Lehranstalt der Studiengang vorgezeichnet wird.

In den kleineren Gemeinwesen dieser Gegend geschehen seltsame Dinge. In Wilkinsburg gibt es keine Anfängerklassen im Deutschen mehr. In Bellevue wurde der Leiter einer Schule als unpatriotisch und stupid verschrien, weil er die „Lorelei“ singen liess. Meine Schüler singen gar zu gern das schöne Lied „Muss i denn“, wenn die ausgehobenen Rekruten vorbeimarschieren. Hoffentlich ist das kein Hochverrat!

Es gereicht mir zur besonderen Freude, dass diese Korrespondenz in der unserem verehrten Kollegen Max Walter gewidmeten Nummer der Monatshefte erscheinen soll. Vor mehr als fünfzehn Jahren hospitierte ich an der trefflichen Anstalt, deren Vorsteher er schon damals war. Noch heute denke ich voll innigster Dankbarkeit zurück an die lebenswürdige Aufnahme, die mir damals zu teil ward.

H. M. Ferren.

Saginaw, Mich.

Trotzdem es gewiss ratsamer ist, etwas Angenehmes mitzutellen als sein Gegenteil, so ist es doch nicht immer in unserer Gewalt, dies zu tun, und „wes das Herz voll ist, des geht der Mund über.“

In Saginaw, wo der deutsche Unterricht in den öffentlichen Schulen seit etwa 50 Jahren mit anerkanntem Erfolg erteilt wurde, hat der Schulrat denselben im September eingestellt, temporär Grade 6—8 ausgenommen, in welchen den Schülern Gelegenheit gegeben werden soll, dieses Studium fortzusetzen, damit sie sich den ge-

bräuchlichen Kredit für den Eintritt in die High School sichern.

Der Superintendent war entschieden für die Beibehaltung des deutschen Unterrichts in genannten Schulen, und viele Personen, Gesellschaften und Kirchengemeinden, katholisch und protestantisch, protestierten gegen die Abschaffung des deutschen Sprachunterrichts, aber alles war vergebens. Der Superintendent der Westseite, früher Lehrer des Deutschen, empfahl Spanisch an Stelle des Deutschen. Tempora mutantur nos mutamur cum illis.

Die Gehässigkeiten, die in den Zeitungsartikeln zu Tage traten, waren erstaunlich, und die Argumente für Abschaffung des Deutschen waren höchst fade und leer. Die allgemeine Devise unserer Gegner war: Weg mit dem Deutschen! Dass die Neuerung ein Rückschritt bedeutet, wird von allen Rechenkenden offen anerkannt, aber gegen die Dummheit und Rachsucht kämpfen ja selbst die Götter vergebens.

Dennoch dürfen wir nie entmutigt werden, sondern müssen unserem Ideal treu bleiben; denn wenn der Hass sich ausgetobt hat und die Vernunft wieder zur Geltung kommt, wird man uns wieder Gerechtigkeit widerfahren lassen. Die Wahrheit kann wohl unterdrückt, aber nie zerstört werden.

Auf die Anfrage, ob der Kursus im Deutschen geändert werde, antwortete der Präsident der Chicagoer Universität: „It is perfectly obvious that there is no prejudice against German literature or other higher things of German life in intelligent circles in this country. We are at war with the ruling of forces which have made Germany a danger to civilization, and not against the finer forces which we hope some day will again be dominant in Germany.“

J. H. Ibershoff.

II. Alumnenecke.

Während des letzten Monats haben eine ganze Anzahl früherer Schüler dem Seminar einen Besuch abgestattet. Herr Hans Kurath (1912) ist nun wieder nach Texas gereist, um seine Lehrstelle an der Universität anzutreten. — Herr Adolf Geiger (1915) besuchte das Seminar auf der Durchreise nach Madison, wo er seine Studien fortsetzen wird. — Herr Theodor Dihke weilte einige Tage in Milwaukee und hat bei früheren Klassenge nossen einen fröhlichen Tag verlebt. — Das „Texas Wochenblatt“ brachte

kürzlich die Nachricht, dass der deutsche Unterricht an der dortigen Universität gepflegt werde wie an wenigen Universitäten im Lande. Da dürfen wir doch daran erinnern, dass Professor Prokosch (1900) der Leiter der deutschen Abteilung in Texas ist. Nun zieht auch Professor Purin (1899) von der Normalschule zu Milwaukee auf ein Jahr Urlaub nach Texas, um in der deutschen Abteilung eine leitende Stellung einzunehmen. Auch Herr Hans Kurath (1912) unterrichtet dort Deutsch. Wir schlagen vor, dass ein Zweigalumnivenverein gegründet werde, und bitten um gelegentliche Nachrichten.

Herr B. C. Straube, der Vorsitzter unseres Alumnivenvereins, ist zum Leiter einer der Milwaukeeer Abenschulen ernannt worden; seine Ausgabe von „Märchen und Sagen“ für High School Schüler wird bald bei MacMillan erscheinen.

In der letzten Versammlung des Milwaukeeer Vereins deutscher Lehrer hielt Frl. Anna Goets (1912) einen höchst interessanten und gediegenen Vortrag über die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Der Vortrag erschien in der Milwaukeeer Sonntagspost vom 7. Oktober.

Frl. Margareta Landwehr (1912) hat ihre Stellung in Milwaukee niedergelegt, um an der Universität zu Madison ihre Studien fortzusetzen. — Frl. Anna Theiss (1913) hat eine Anstellung an einer Privatschule in Cincinnati angenommen.

Mehrere Alumnien sind der Zeitverhältnisse wegen ins englische Lehrfach übergetreten, so Frl. Hilda Zimmermann (1911), Frl. Esther Fleer (1913), Frl. Lucy Hempe (1914) und Frl. Frida Pampel (1915). Leider ist die Liste nicht vollständig. Wir bitten um Nachrichten.

A.

III. Umschau.

Im „American Schoolmaster“ ist ein Leitartikel über den deutschen Sprachunterricht erschienen, in dem Gerechtigkeit und Vernunft herrschen. Wir geben das Wichtigste im genauen Wortlaut wieder.

“Since our own nation entered the Great War we have noted several local outbursts against the study of German in our schools. This we regard as a serious mistake. However the war may affect the political fortunes and institutions of the German Empire, the Germans will remain a great people with significant ideals and aspirations, and with a culture—spelled with a C—which no civilized people can afford to ignore.....

There will soon be a greater social need of familiarity with the German language than ever before..... To eliminate the study of German from our schools today would be a memorable folly for which in later years our present high school boys and girls could hardly forgive us, — or themselves either, where they are themselves so shortsighted and so ignorantly impulsive as successfully to oppose it..... Let not prejudice stand in the way of intelligence and sound reason.”

Die Abteilung der fremdsprachlichen Lehrer des Staates Wisconsin hält ihre Jahresversammlung in Verbindung mit der Staatslehrerkonvention, am 1. Nov. d. J. ab. Vor der deutschen Abteilung wird Prof. Starr Willard Cutting über das Thema: Modern Language Instruction and Patriotism sprechen. Die Frage, wie die Schüler mit Land und Leuten, deren Sprache sie treiben, bekannt zu machen sind, wird Frl. Lockie Dine, Deutsch-Englische Akademie, Milwaukee (Musterschule des Seminars) für den Elementarunterricht, Herr Seminardirektor Max Griebsch für die High School, durch Vortrag und Lehrprobe behandeln.

Für das Jahr 1918 gedenkt die Stadt New York für Schulzwecke über \$44.000.000 zu verausgaben, eine Zunahme von fast \$3.000.000 gegenüber dem Vorjahre. Einen Teil der Mehrausgaben soll den Lehrern als Teuerungszulage zukommen.

Wie die „Illinois Staatszeitung“ berichtet, will der Orden der Hermannsöhne in Texas den deutschen Unterricht in jenem Staate noch wirksamer als bisher unterstützen. Der neuer-

nannte Ausschuss für deutsche Sprache will statt der bisherigen vielen kleinen Stipendien in Zukunft weniger, aber grössere Summen als Stipendien ausgeben, so dass der Empfänger eine fühlbare Beihilfe erhält und sich dementsprechend dem Orden gegenüber verpflichtet fühlt, den deutschen Unterricht als erste Zukunftsaufgabe zu behandeln. Von dem ausgesetzten Fonds von \$1,750,000 soll nun die Staatsuniversität in Austin für einen „Post Graduate“-Kursus im Deutschen \$250,000 erhalten und für die Senior-Klasse zwei Stipendien von je \$125. Für jedes der fünf staatlichen Lehrseminarien (Normal Schools) werden zwei Stipendien von je \$100 für die Oberklasse gestiftet.

Das „Texas Wochenblatt“ bemerkt hierzu:

„Die Aussetzung der Stipendiengelder hat auch bisher Gutes gewirkt, hat dazu beigetragen, der deutschen Sprache mehr Beachtung zu sichern in manchen unserer Staatslehranstalten und hat dem Orden Ehre eingetragen. In allen unseren Staatsseminaren wird jetzt Deutsch gelehrt und in der Universität wird die deutsche Sprache von einer zahlreichen und tüchtigen Fakultät gepflegt, wie nur in wenigen Universitäten im Lande. Dort wird auch, was von grosser Wichtigkeit ist, besonders Aufmerksamkeit verwandt auf die Pädagogik des deutschen Sprachunterrichts, also auf Ausbildung von Lehrern, die sich speziell darauf vorbereitet haben, deutschen Sprachunterricht zu erteilen. Durch die Erhöhung der Stipendien—früher waren's eigentlich nicht Stipendien, sondern Preise—und die Anforderungen dafür wird erreicht werden, dass wir mit Zuversicht darauf rechnen können, dass die Empfänger speziell befähigt sein werden für den Unterricht in der deutschen Sprache und dass sie ihn mit Lust und Eifer erteilen werden.“

Als Nachfolger Wundts wurde Prof. Dr. Felix Krueger auf den Lehrstuhl der Philosophie in Leipzig berufen. Er ist 1874 in Posen geboren, doktorierte in München, war Assistent am psychologischen Seminar in Kiel, 1902 Privatdozent in Leipzig, 1906–1909 Professor der Psychologie am Staatsinstitut zu Buenos Aires, nach seiner Rückkehr 1909 ausserordentlicher Professor und ein Jahr darauf Nachfolger Meumanns als Ordinarius in Halle, 1912/13 Austauschprofessor an der Columbia-

Universität, New York. Seine Hauptschriften sind: Ist Philosophie ohne Psychologie möglich?, Beziehungen der experimentellen Phonetik zur Psychologie, Über Entwicklungspsychologie, Mitbewegungen beim Singen, Sprechen und Hören.

Das Wort des deutschen Reichskanzlers: „Freie Bahn jedem Tüchtigen!“ hat den deutschen Ausschuss für Erziehung und Unterricht zu einer Schrift angeregt, die den „Aufstieg der Begabten“ fordert. Mehrere deutsche Städte suchen in ihrem Schulwesen diese Forderung in die Tat umzusetzen. Berlin wird mit einer *Begabten* Schule ernst machen. Die Vorlage des Berliner Magistrats fordert ein Gymnasium und ein Realgymnasium mit je sechs Klassen, sowie eine verkürzte Realschule mit drei Klassen, die sich an das 7. Schuljahr der Volksschule anschliessen sollen. Für das Gymnasium beträgt das Schulgeld 140 Mk., für die Realschule 80 Mk.; doch werden dürftigen, begabten Kindern Freiplätze, freie Lehrmittel und vom zweiten Jahr an ein Unterhaltungs-geld von 300 Mk. gewährt. Die in das Gymnasium eintretenden Schüler empfangen die vollen fremdsprachlichen Kurse sowie die anderen nötigen Fächer, die zur Matura führen. Auch in Mannheim, Hamburg, Frankfurt a/M werden ähnliche Übergänge geschaffen.

Mehr als je fordert die jetzige Zeit besonders in Europa die *berufliche Ausbildung der Frau*. Das schwere Weltunglück, das Millionen von Frauen der Möglichkeit eines eigenen häuslichen Herdes beraubt, wird zur Folge haben, dass die Frau aus seelischen, sowohl als auch aus wirtschaftlichen Gründen in ein Leben tatkräftiger Arbeit eintreten muss. Um ihr ein einträgliches Los zu schaffen, braucht sie eine tüchtige berufliche Ausbildung, damit sie ihren Beruf genügend einträglich gestalten kann. Auch für das gesunde Staatsleben ist das eine Notwendigkeit, denn ein grosser Teil der himmelhohen Kriegsschulden wird auf ihren Schultern lasten. Nicht nur dass die Universitäten und andere Bildungsanstalten den Bedürfnissen der Frau entgegenkommen, es werden besondere Frauenbildungskurse eingerichtet.

Auch ein *neuer Frauenberuf* ist durch den Krieg geschaffen worden, der der *Schulpfegerin*. Die ungeheuren Ver-

luste an Menschenleben fordern, dass man überall ängstlicher als je sich der heranwachsenden Generation annimmt, damit die zerstörten Kulturwerte möglichst rasch wiederhergestellt werden. Die Zeitverhältnisse haben es mit sich gebracht, dass sich der Gedanke einer stärkeren Beteiligung des Staates an der Fürsorge für hilfbedürftige Kinder immer mehr aufdrängt. Dieser Beruf wäre wie kaum ein anderer imstande, der Frau innere Befriedigung zu geben. Sie müsste sich hinreichende Kenntnisse auf den Gebieten der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Fächer erwerben. Ihr Pflichtenkreis umfasst drei Hauptaufgaben: 1. Fürsorge für das kranke Kind; 2. Fürsorge für den sachlichen Notbedarf; 3. Pädagogische Fürsorge.

Die schweizerische „Jugendwohlfahrt“ druckt einen Artikel Prof. Eugen Schlesiingers (Strassburg) aus der Frankfurter Zeitung ab, in welchem er sich über den *Einfluss der Kriegskosten auf die Jugend* äussert.

„Während übereinstimmend bei den Säuglingen und auch bei den Kleinkindern im Spielalter die Entwicklung und Gewichtszunahme während des Krieges nicht oder kaum hinter der zu Friedenszeiten zurückstehend gefunden wurde, führten die entsprechenden Untersuchungen bei Schulkindern an den verschiedenen Orten Deutschlands zu einem recht verschiedenen Ergebnis. Ich stellte meine Untersuchungen an 1300 Knaben und jungen Leuten an, und zwar in gleichem Umfang an den minder- und unbemittelten Schülern einer Volksschule, an den Knaben einer Mittelschule und an Lehrlingen aller Berufe, welche die Fortbildungsschulen besuchten. Diese Knaben wurden in vierteljährlichen Zwischenräumen gewogen; ausserdem stand mir durch meine Untersuchungen an denselben Schulen in früheren Jahren ein Vergleichsmaterial aus genau demselben sozialen Milieu zur Verfügung.

„Ein Vergleich der Ergebnisse der Längenmessung in den Jahren 1913 und 1916 ergab im Kriegsjahre *günstigere Verhältnisse*..... Umso auffälliger zeigten sich die *Durchschnittsgewichte* einen deutlichen Rückstand... Mit Sicherheit war dieses Zurückbleiben im Gewicht auf den Ernährungszustand und nicht auf die Entwicklung zu beziehen. Der Unterschied

vergrösserte sich im allgemeinen mit zunehmendem Alter.....

„Es handelt sich nur um einen *Fettverlust*, einen Verlust, der vollends in dem festgestellten Umfang keineswegs sehr bedeutsam ist. In der Tat sieht unsere Jugend während der Kriegszeit noch immer so gesund und frisch aus wie je zu Friedenszeiten. Und ebenso verhält es sich mit ihrer Leistungsfähigkeit. Die Blutarmut ist nicht häufiger als früher, auch zeigte sich keine Abnahme der Widerstandskraft der Kinder gegenüber Ansteckungen. Der Einfluss der Kriegskosten auf die Kinder gibt trotz des nicht selten festzustellenden geringeren Fettansatzes bzw. Gewichtsverlustes zu Besorgnis und Beunruhigung keinen Anlass.“

Im Verlag von J. Lehmann in München ist eine neue Monatsschrift: „*Deutschlands Erneuerung*“ erschienen, worüber ein schweizerisches Blatt folgende Besprechung bringt:

„Von dieser Schrift ist soeben das erste Heft erschienen. Ganz besonderes Interesse verdient in diesem der Aufsatz von Prof. Dr. Stählin in Erlangen über „*Deutsche Erziehungsaufgaben*“. Nach Festlegung des Erziehungs- und Unterrichtsziels erörtert der Verfasser zunächst die Frage der körperlichen Erziehung. Er findet, dass in den meisten Schulen, namentlich in den höheren, aber auch in den Volksschulen, die Anforderungen auf gestigtem Gebiet herabgesetzt werden müssen, wenn die körperliche Erziehung zu ihrem Recht kommen soll, und legt klar, dass dies ohne Schädigung der eigentlichen Geistesbildung möglich sei.“

Der neue ungarische Unterrichtsminister, Graf Apponyi, lässt seine frühere *Unterrichtsverordnung* von 1907 wieder aufleben, wonach das Magyarische teilweise Unterrichtssprache ist, wenn 20% magyarisch sprechen, ausschliesslich Unterrichtssprache ist, wenn 50% magyarisch sind, und das Ungarische nicht mehr abgeschafft werden kann, wo es einmal eingeführt ist.

Der Gemeinderat der Stadt Bern (Schweiz) hat grundsätzlich beschlossen, auf der Oberstufe der Primarschule Knaben und Mädchen *getrennt* unterrichten zu lassen und die Mädchenklassen mit Lehrerinnen, die Knabenklassen mit Lehrern zu besetzen.

In dem Gefangenenlager zu Stobs in Schottland befinden sich 23 deutsche Lehrer. Allwöchentlich versammeln sie sich zu einem Vortrage über Psychologie oder Pädagogik. Die Lager-schule führte bei ihrer ersten Jahresfeier „Flachsman als Erzieher“ auf.

Die englische Schulreform, über die wir zuletzt in der Juninumner berichteten, wird von vielen Kreisen Englands unterstützt; die Gewerkschaften und einsichtige Fabrikanten verlangen heute in England eine bessere Schule. Dr. Fisher, der englische Unterrichtsminister, sieht die Lösung des Problems in den Mittelschulen (secondary education); er verlangt für den Ausbau dieser Schulen über \$2,000,000 neue Staatsbeiträge. Einer der schwächsten Punkte des gegenwärtigen Systems sei der geringe Prozentsatz der Schüler in der Mittelschule. Schon mit dem zwölften Jahre verliessen viele Kinder die Schule. Auch um die Ausbildung der Lehrer für die Mittelschule sei es schlecht bestellt; kein anderes fortschrittliches Land habe so wenig Lehrer mit akademischer Bildung wie England. Nirgends sei eine solche Kluft zwischen den Lehrern der Mittelschule und der Universität.

Obwohl Dr. Fisher die angeregte unentgeltliche Mittelschule gern verwirklicht sehen möchte, so sei der Mehrausgaben wegen jetzt nicht daran zu denken. In der Mittelschule solle so weit wie möglich kein Kastenwesen herrschen; ärmere Kinder sollen freigebig durch Freiplätze unterstützt werden. Das Hauptziel für England sei klar und einfach: Kein Kind darf verloren gehen. Jedes Kind soll die Ausbildung erhalten, die seine Fähigkeiten zur höchsten Kraft entfaltet. Wahrlich ein würdiges Ziel!

Der italienische Unterrichtsminister hat der Kammer am 27. Februar 1917 einen Gesetzesentwurf über die Volksschule vorgelegt, der die dortigen Lehrerkreise lebhaft beschäftigt. Das Gesetz bezweckt, zu den jetzigen sechs Schuljahren der Elementarschule eine weitere Klasse hinzuzufügen. Die 5., 6. und 7. Klasse sollen eine gewisse Einheit bilden etwa nach Art der französischen école primaire supérieure. Der Lehrplan der oberen drei Schuljahre soll aufs Praktische gerichtet sein und ist für solche Schüler bestimmt, die keine weitere Mittelschule besuchen wollen. Dieser dreijährige Kurs erhält die Bezeichnung *Scuola popolare*.

Der Entwurf wird heftig angegriffen. Ein Blatt schreibt: „Gebt uns erst die 6. Klasse in allen Gemeinden Italiens und formuliert dann eure Pläne über die sog. Volksschule. Aber solange die Bevölkerung von tausend und tausend italienischen Gemeinden zum Analphabetismus der dritten Elementarklasse verurteilt ist, wird der Ruf der vorgegebenen Neuerungen entschiedenem Widerstand begegnen.“ La nostra scuola klagt: „Dörfer ohne Schulen, Schulen mit zu viel Aufsicht und zu wenig Hilfe, Lehrer, von denen man alles verlangt und denen man nichts gibt, und darüber hinaus neue Projekte, grosse Verwirrung, Änderungen jedes Jahr!“ Ein anderes Blatt meint: „Wichtiger wäre ein Gesetz über den obligatorischen Unterricht, um unser Land von der Schande des Primats im Analphabetismus rein zu waschen. Wie werden wir nach dieser schweren Zeit das Geld für kostspielige Schuleinrichtungen aufbringen können?“ Und dessen ist eine parlamentarische Kommission an die Prüfung des Gesetzes herangetreten.

John Andreassohn.

Max Walters methodische Schriften.

Aneignung und Verarbeitung des Wortschatzes im neusprachlichen Unterricht. Vortrag gehalten auf dem XII. Allgemeinen Deutschen Neuphilologentage zu München, Pfingsten 1906. (In erweiterter Form.)

Englisch nach dem Frankfurter Reformplan. Lehrgang während der ersten 2½ Unterrichtsjahre (II₂—I₂) unter Beifügung zahlreicher Schülerarbeiten.

Der Gebrauch der Fremdsprache bei der Lektüre in den Oberklassen. Vortrag gehalten auf dem XI. Deutschen Neuphilologentage zu Köln a. Rh. am 27. Mai 1904. Mit Ergänzungen und Anmerkungen.

Der französische Klassenunterricht auf der Unterstufe. Entwurf eines Lehrplans. 2. durchgesehene, durch einen besonders erscheinenden Anhang vermehrte Auflage.

Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität. Mit einem Nachwort von Wilhelm Viëtor.

Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Vorträge während der Marburger Ferienkurse 1906 und 1908.

Beobachtungen über Unterricht und Erziehung in den Vereinigten Staaten von Nordamerika.

The 1917 "Bibliography of the Best Books for the Study of German in High Schools and Junior Colleges," published by the University of California (Department of German) contains the following statement regarding **AUS NAH UND FERN**:

AUS NAH UND FERN.* Eine internationale Zeitschrift für Schule und Haus, besonders für Schüler höherer Lehranstalten. Chicago, Francis W. Parker School Press (330 Webster Avenue), 4 numbers a year (October, December, February, April) \$0.70; in clubs of six or more \$0.50.

Gives discussions of timely non-political topics, historical and biographical sketches, descriptions of German life, anecdotes, proverbs, songs with notes, etc., in easy German, annotated, with many illustrations. Primarily for students in the second and third years of German; useful both for class room and outside reading.

* Highly desirable.

The War Department, by direction of the Secretary of War, recently distributed 350 copies of **AUS NAH UND FERN** among the Officers' Training Camps of the country.

**Aus Nah und Fern, Francis Parker School,
330 Webster Avenue, Chicago.**

Geo. Brumders Buchhandlung

MILWAUKEE, WIS.

Die grösste Buchhandlung

— für —

Deutsche Literatur

**Das Neueste und Beste stets
auf Lager zu mässigen Preisen.**

**Romane, Geschichtliches und Biographisches
in prächtiger Auswahl.**

**Das Beste in Bilderbüchern und Jugendschriften
für alle Alterstufen.**

Der Jahrgang der Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik beginnt im Januar und besteht aus 10 Heften, welche regelmässig in der Mitte eines Monats (mit Ausnahme der Ferienmonate Juli und August) zur Ausgabe gelangen.

Der jährliche Bezugspreis beträgt \$1.50, im voraus zahlbar. An Mitglieder des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes erfolgt die Zusendung der Hefte kostenfrei.

Abonnementsanmeldungen wolle man gefälligst an den Verlag: Nat. German-American Teachers' Seminary, 558-568 Broadway, Milwaukee, Wis., richten. Geldanweisungen sind ebenfalls auf den genannten Verlag auszustellen.

Beiträge, das Universitäts- und Hochschulwesen betreffend, sind an Prof. Edwin C. Roedder, Ph. D., 1614 Hoyt Street, Madison, Wis.; sämtliche Korrespondenzen und Mitteilungen, sowie Beiträge, die allgemeine Pädagogik und das Volksschulwesen betreffend, und zu besprechende Bücher sind an Max Griebisch, (Nat. G. A. Teachers' Seminary, Milwaukee, Wis.) zu richten.

Die Beiträge für eine bestimmte Monatsnummer müssen spätestens am Schluss des vorhergehenden Monats in den Händen der Redaktion sein.